

SESSION « RECHERCHE »

• *Les organisations internationales et la recherche scientifique en Égypte*

Abir Abdallah Ahmed (Université de Picardie Jules Verne, FR) abir.mahmoud@yahoo.com; Mohamed Gebril (Université du Roi Abdulaziz) gebreell@yahoo.com

La recherche scientifique est le moteur de la production et un outil pour la diffusion des connaissances et de conservation, ce qui rend la recherche scientifique principale dans le développement économique et productif. Durant les dernières décennies, les pays arabes et leurs secteurs de l'enseignement supérieur ont occupé une partie essentielle dans les programmes de la coopération internationale. Et dans le cadre de ces programmes, les universités et les institutions arabes d'enseignement supérieur reçoivent un soutien et des aides. Ces organismes internationaux comme nations unies par l'UNESCO, l'organisation des nations unies pour le développement UNDP, la commission économique et sociale pour l'Asie occidentale ESCWA, la Banque Mondiale BM, TEMPUS, IDRC (la collaboration de recherche avec Canada). Dans notre recherche, nous sommes intéressés à savoir si ces organisations internationales ont un rôle influent sur la recherche scientifique en Égypte ou non. A partir de là, nous cherchons à répondre aux questions suivantes : 1- quelles sont les organisations internationales qui présentent des activités de coopération en la recherche scientifique en Égypte ? 2- quelle est la structure de système de recherche scientifique en Égypte ? 3- quelle est l'état de la recherche scientifique en Égypte ? 4- quel est le rôle des organisations internationales dans la recherche scientifique en Égypte ? Nous utiliserons le descriptif analytique curriculum

• *Le tiers pédagogique. Vers une épistémologie compréhensive du savoir sur la formation humaine*

Fabrizio Chello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli, IT) fabrizio.chello@gmail.com

La formulation d'une dimension épistémologique explicite du discours pédagogique a été longuement caractérisée par une pensée dualistique, comme montré par la longue dispute, avant, entre les 'défenseurs' de la pédagogie expérimentale et de la pédagogie philosophique et, après, entre ceux des sciences de l'éducation et de la pédagogie critique-herméneutique. Pour dépasser cette logique dichotomique, l'épistémologie compréhensive, au contraire de celle post-moderniste, s'efforce de construire un troisième espace de la connaissance et de la pratique de la recherche scientifique. En fait, par la transformation apellienne du problème épistémologique dans la direction d'une analyse des conditions transcendantales et pragmatiques de la connaissance, il est possible de dépasser l'opposition entre épistème et doxa et entre explication et interprétation, en envisageant un troisième élément : le processus de négociation qui triangule la relation binaire sujet-objet, en remarquant la présence de la racine commune du lien éthique qui fonde la communauté communicationnelle. Dans ce sens, le troisième espace de la pensée et de la pratique se caractérise, en tant que rationalité éthique, comme profondément pédagogique, si on pense la pédagogie comme le savoir sur la formation du caractère humain de l'homme.

• *Impact de la recherche et de la formation en éducation dans une situation de pénurie (le cas du Liban)*

Ghina Elabboud ghina.elabboud@hotmail.fr

L'éducation ne peut pas se passer du phénomène de la mondialisation. Mais celui-ci exige des modifications, des évolutions, des recherches, des adaptations et de l'innovation permanente. Jusqu'aujourd'hui, dans certains pays l'éducation demeure inchangée depuis plus de dix ans. Or comment une éducation obsolète pourra-t-elle satisfaire les besoins des nouvelles générations d'étudiants et de chercheurs? Dans le cadre de ma recherche, sur l'usage des TICE pour l'enseignement du français au Liban, nous étudions l'état de l'éducation et des formations offertes aussi bien aux élèves et qu'aux professeurs. Nous constatons que le système éducatif au Liban a subi une dernière réforme depuis l'année 1995. En fait, on assiste à une situation de pénurie de recherche et d'investissement dans le champ éducatif, à part quelques timides initiatives à titre individuel. Il existe toujours des failles au niveau de l'éducation pour tous, l'égalité des chances, la professionnalisation des enseignants. Aujourd'hui plus qu'aucun moment, tout pays se veut ouvert au monde, tel que le Liban, a besoin d'affirmer sa place sociale, économique et politique. Et puisque l'éducation, à tous les niveaux, constitue la pierre d'angle de toute société, il est temps de s'interroger sur les pratiques, les besoins, la recherche-action, l'intégration des nouvelles technologies. Cette communication a pour vocation de montrer que les transformations en matière d'éducation apparaissent comme une nécessité ardente et qu'elles répondent à des enjeux pragmatiques. Et pour ce faire nous essayons de répondre aux questions suivantes: Quelles sortes de formations offre-t-on aux enseignants à l'ère de la mondialisation? Comment mener les professeurs à développer une attitude de professionnalisation et de réflexivité? Quelles recherches faut-il mener afin d'élucider les différentes nécessités de l'enseignement/apprentissage contemporain?

• *La recherche en éducation au Gabon dans un contexte de mondialisation de l'éducation entre impasse, enjeux et perspectives*

Gilbert Nguema Endamne (ÉNS/Libreville, GA)

Le champ de l'éducation occupe une place décisive dans le développement des sociétés modernes. Car elle accompagne des changements technologiques, économiques, politiques et culturels d'une société. L'expérience montre d'ailleurs que les pays qui accordent une importance à l'éducation sont aussi développés. Cette importance se mesure à la recherche en éducation. Au Gabon, la recherche en éducation balbutie et n'occupe encore pas une place décisive comparativement à d'autres secteurs comme l'environnement et la santé, qui bénéficient d'une attention toute particulière doublée d'un soutien et d'une considération de la part de la société toute entière. Le champ de l'éducation est regardé avec étrangeté. Depuis près de deux décennies, on assiste à une frénésie de réformes qui touchent le secteur éducatif. Celles-ci portent la marque des institutions qui les encadrent, et mettent l'accent sur les conditions d'accès, l'équité, la qualité, la réussite aux apprentissages au travers de l'introduction de nouvelles approches pédagogiques. Paradoxalement, ces réformes ne sont pas éclairées par des travaux réalisés sur le terrain théorique et empirique. La conséquence tangible qui en découle est évidemment que les réformes tâtonnent. Il est plus facile d'entendre les récriminations venues des acteurs qui condamnent ces réformes. Ces derniers qui sont invités à les concrétiser manquent de repères. La problématique des réformes choisit des axes d'intervention et oblitèrent d'autres qui ne paraissent pas revêtir une importance aux yeux des décideurs. C'est ainsi que les relations entre l'école et le secteur productif, les relations écoles/familles, les enseignants, les établissements... ne retiennent pas l'attention des réformateurs de l'école. Au niveau des recherches réalisées par des chercheurs locaux, ces derniers focalisent souvent la plupart de leur recherche sur des objets surannés, de objets personnels. Les moyens qui devraient servir pour encadrer la recherche en éducation en définissant des axes prioritaires au regard de l'étendue des problèmes posés sur le terrain, n'existent pas du tout. Les chercheurs autofinancent leurs recherches et leur mobilité internationale. Mais ces recherches visent un objectif précis : l'inscription aux listes d'aptitudes au CAMES pour une promotion et un changement de situation de la grille indiciaire. Au niveau institutionnel, l'on note l'absence d'un schéma directeur de la recherche en éducation qui mobiliserait les chercheurs autour des problématiques d'actualité. Les pouvoirs publics, pour impulser des changements, préfèrent recourir à l'assistance technique de la coopération internationale. Face à ces difficultés tangibles d'affirmation et de reconnaissance d'un champ ignoré, voire négligé mais porteur et accompagnateur de changements, la présente communication entend faire un état de lieu de l'existant en ce qui concernent les recherches réalisées en s'interrogeant sur leurs motivations et les finalités recherchées. Cette communication esquisse également des perspectives de recherche, à la faveur des réformes, qui, dorénavant devraient alimenter le champ de la recherche en éducation au Gabon. Nous voulons comprendre particulièrement le fondement de l'apathie de la recherche en éducation et proposer des issues pour sortir de cette situation de méconnaissance. Comme hypothèse, nous postulons que les chercheurs nationaux choisissent des problématiques de recherche qui ne cadrent pas avec les mutations des appareils éducatifs. L'approche méthodologique de cette étude consiste à une analyse du contenu thématique des productions gabonaises réalisées dans le champ de l'éducation et des travaux réalisés par des chercheurs étrangers sollicités pour mener des études sur les réformes éducatives en cours.

• *La recherche en éducation et en formation : les problématiques philosophiques et idéologiques africaines (L'exemple du Cameroun)*

Robert Evola (Université de Yaoundé 1, Cameroun) evolaro@yahoo.fr

La recherche en éducation et en formation en Afrique obéit aux mêmes exigences politiques et idéologiques que partout ailleurs dans le monde même si les contextes et les environnements changent d'un endroit à un autre. En effet la recherche en éducation et en formation en Afrique répondent aux projections politiques d'un pays en termes de projets planifiés, budgétisés et soumis à des règles de gestion valables pour tout projet au sens large du terme. Aussi faire de la recherche et de la formation en éducation signifie tenir compte des paradigmes socioculturels, économiques, idéologiques et politiques, paradigmes qui sont les cadres de références théoriques et pratiques de toute démarche de recherche ou de formation dans un contexte donné ; même si certaines approches sont importées comme c'est le cas en Afrique il n'en reste pas moins vrai que la recherche et la formation pour être valables, doivent s'intégrer dans le milieu dans lequel elles se déroulent. Un pays comme le Cameroun qui est composé, de plusieurs aires culturelles différentes les unes les autres et de plusieurs langues, un pays qui comprend une configuration démographiques qui intègre en même temps les ruraux, les urbains aussi que les riches et les pauvres, sans oublier la distinction entre hommes et femmes dans laquelle traditions et modernité s'imbriquent, il est inévitable que les questions de justice sociale, d'égalité de chances, d'équité, mais aussi ceux d'exode rural, de chômage, d'insécurité urbaine etc. se posent en recherche et en formation en éducation . Il s'agira d'interroger les conceptions que les enseignants ont de ces phénomènes et la façon dont ils les traitent en classe devant les élèves en tenant compte de toutes les contraintes et les influences institutionnelles externes (cadre institutionnel ; formation, pensées politiques, économiques....).

• *Regards croisés sur l'évaluation de la recherche en formation des adultes*

Agathe Haudiquet (CUEEP LILLE1, FR) agathe.haudiquet@univ-lille1.fr

Les orientations ministérielles en vigueur dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche et les nouvelles règles juridiques d'évaluation de la recherche scientifique qui les accompagnent, réinterrogent les finalités de la recherche, le statut, le rôle, la posture et les valeurs de l'enseignant-chercheur. Elles reçoivent un écho retentissant dans les sciences de l'éducation qui, par tradition et par conviction, placent l'Humain non seulement au centre des enseignements, qui plus est en formation des adultes, mais également et surtout lui attribuent une légitimité en tant que détenteur de savoirs, co-concepteur, co-réalisateur, et / ou co-évaluateur de la recherche, tel que nous l'avons expérimenté dans le cadre de ce que nous avons appelé la « recherche-accompagnement ». Celle-ci contribue, en effet, de notre point de vue, non seulement à la valorisation des pratiques et la production de savoirs professionnels mais également au respect d'une éthique de la recherche scientifique. Dans ce contexte en mutation où l'on assiste à un renforcement de la pression de l'évaluation, au risque d'ériger cette dernière en idéologie, nous proposons, dans notre communication, de mettre en lumière, dans une double dimension juridique et éthique, les enjeux actuels de l'évaluation de la recherche scientifique. Nous mobiliserons plusieurs catégories de matériaux. Ainsi, nous nous appuierons, dans un premier temps, aussi bien sur l'analyse de textes juridiques, principalement la loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités ainsi que la loi de programme du 18 avril 2006 pour la recherche, que sur les fondements d'une conception déontologique de la recherche scientifique. Alors que, dans un deuxième temps, nous réinterrogerons les résultats de travaux de recherche que nous avons menés pendant plusieurs années autour de la question de l'évaluation au regard des évolutions et des changements du contexte de la recherche scientifique. Ajoutons que, au cœur de notre propos, une attention toute particulière sera donnée à la responsabilité de l'enseignant-chercheur, préoccupé par la légitimité des pratiques d'enseignement et de recherche, et se posant la question de la valeur de ce qu'il produit.

• *Evaluation critériée et changement postural dans le cadre de la procédure de VAE pour l'attribution/obtention du doctorat*

Pascal Lafont (REV CIRCEFT EA 4384, FR) pascal.lafont@u-pec.fr; Marcel Pariat

Dans un contexte où s'impose la nécessité de penser le renouvellement du corps des enseignants-chercheurs français, en même temps que celle de légitimer certaines postures professionnelles dans le monde du travail, de nouvelles perspectives s'offrent tant aux acteurs qu'aux institutions mettant en place des dispositifs renouvelés de sélection, de recrutement et d'évaluation. Aussi, la procédure de validation des acquis de l'expérience est-elle mobilisée en vue de la délivrance ou de l'obtention du doctorat. Cela renvoie à la confrontation des modèles scientifiques et culturels révélatrice tant d'un changement de l'ethos universitaire que des résistances qu'il suscite. Reconnaître les savoirs de l'expérience, implique de modifier profondément la représentation du savoir que se sont construits les universitaires tout au long de leur propre parcours expérientiel. Aussi, convient-il d'abandonner un schème d'acquisition et de reproduction pour pouvoir attribuer une même valeur aux connaissances résultant de l'action analysée et conceptualisée par les candidats à travers leur mémoire de thèse. Cela peut apparaître comme un genre discursif paradoxal, tant dans les conditions de écrite d'examen des compétences professionnelles et des savoirs académiques, que lors de l'audition, compte tenu représentations que les universitaires se font des critères d'évaluation des savoirs savants et expérientiels. Les questionnements sur la valeur ainsi attribuée aux savoirs en fonction des conditions et des lieux d'acquisition s'en trouvent renouvelés dans une perspective d'innovation où la VAE peut présenter, aussi bien une opportunité qu'un risque tant pour les individus que pour les institutions (Merle, 2006). La diffusion de tels changements posturaux nécessite que les savoirs académiques et ceux d'action (Barbier, Galatanu, 2004), relèvent pour autant de la connaissance, et qu'à ce titre, leur reconnaissance sociale soit identique. Dans le cadre de la VAE, il s'agit d'évaluer à partir de l'appréciation des savoirs produits par l'action, et cette posture nouvelle transforme la représentation du diplôme considéré jusque-là comme l'aboutissement d'un parcours intellectuel (Lenoir, 2002). Cela revient-il à fragiliser de manière tangible le pouvoir de l'évaluateur ? Serait-ce une des origines non dite des résistances et des incompréhensions, source de tensions et de conflit au sein de l'Université où la mise en œuvre du dispositif VAE s'accompagne d'une tentative de recomposition des hiérarchies et des formes de domination (Ropé, 2005). Quel sens l'évaluation attribue-t-elle alors au processus de construction des savoirs et de la connaissance dans le cadre de la thèse de doctorat par VAE? Selon nos premiers résultats, si les critères d'évaluation apparaissent « sur dimensionnés », c'est parce que les représentations sont en rapport avec un devoir de précaution qui consiste à ne pas prendre le risque d'une sous évaluation du doctorat. D'un point de vue méthodologique, notre démarche est essentiellement qualitative puisque nous avons interrogé des candidats (N=4) au doctorat de plusieurs disciplines, des évaluateurs (N=4), des membres de jury de thèse (N=3), puis nous l'avons complété par l'analyse d'un corpus documentaire constitué à partir de dossiers de candidatures, de chartes, de rapports d'évaluation et d'éléments de cadrage.

• *Organisation institutionnelle et financement de la recherche en éducation et en formation en Suisse romande*

Elisabetta Pagnossin (Institut de recherche et de documentation pédagogique, CH) Elisabetta.Pagnossin@irdp.ch

Les projets de recherche en éducation et en formation réalisés en Suisse romande entre 2007 et 2009 ont été recensés (Pagnossin 2010). Cette étude fait suite à une publication précédente sur la même thématique et adopte la même structure pour la collecte et l'analyse des données. La dimension comparative est toujours sous-jacente dans l'optique de cartographier la recherche en éducation et en formation en Suisse romande et de retracer les principales évolutions dans le temps, en s'appuyant également sur des travaux similaires réalisées dans le passé (cf., par exemple, Bain, 2001 ; Hofstetter & Schneuwly, 2001 ; Pagnossin, 2002). La collecte des informations a été effectuée grâce à la consultation systématique des bases de données existantes, de sites Internet et de sources documentaires complémentaires. 225 projets ont été ainsi identifiés et constituent le corpus de l'étude. Cette contribution se focalise surtout sur l'organisation institutionnelle de la recherche romande en présentant aussi des éléments nouveaux non encore publiés. Il s'agira de présenter l'évolution des lieux où la recherche a été menée en l'espace d'une décennie. Par exemple, la tertiarisation des Hautes Écoles Pédagogiques leur confère l'obligation de développer progressivement des activités de recherche. Celles-ci ont un impact sur le choix (plus ou moins inévitable) des sujets de recherche. Il en va de même pour le travail dans les centres de recherche liés à l'administration (inter-) cantonale : la sélection des thématiques des projets, la population observée et les degrés d'enseignement analysés en sont naturellement influencés. Tous ces éléments sont observés et examinés, dans la mesure du possible, dans une optique comparative. Les types de collaborations entre chercheur.e.s et les sources de financement des structures de la recherche en Suisse, ou des projets pris singulièrement, sont également pris en compte et discutés dans cette contribution. Les réseaux de collaboration relativement souples entre chercheur.e.s peuvent se développer davantage grâce à (ou à cause) des financements octroyés par des institutions ou par des fonds organisés au niveau régional, national ou international. Par ailleurs, des structures plus formalisées en tant que centres d'expertise sur les thématiques plus restreintes et pointues ont été développées en Suisse pour des recherches axées sur divers aspects de la formation professionnelle (les «leading houses»). Enfin, les sources de financement se reflètent et conditionnent plusieurs aspects de la recherche romande. De plus, la possibilité de retracer les principales tendances de ces dimensions évoquées en puisant dans les études réalisées dans le passé permet de disposer d'un panorama plus complet de la recherche romande et de repérer les constantes et les changements qui se sont produits dans le temps.

• *Les politiques d'éducation tout au long de la vie en Roumanie : enjeux nationaux, européens et internationaux ?*

Mihaela-Viorica Rusitoru (University of Strasbourg, FR) mihaela_rusitoru@yahoo.com

Contexte et problématique. Le processus d'eupéanisation et de mondialisation marque une avancée dans l'élaboration des politiques nationales d'éducation et de formation tout au long de la vie. Dans ce contexte, analyser la manière dont ces politiques sont créées et mises en place constitue un enjeu théorique et politique majeur. Toutes les organisations internationales et européennes, ayant trait à l'éducation, ont mis en œuvre un système d'indicateurs pour tenter d'harmoniser le système éducatif. Questions de recherche. L'impact de l'eupéen sur le national, en matière de politique d'éducation tout au long de la vie est de plus en plus visible. De quelle manière « les critères de réussite » proposés par les instances internationales, croisent-ils les critères nationaux ? Comment gérer les «benchmarks» internationaux/européens, les bonnes pratiques, et ce qui est typiquement national, pour construire un cadre approprié à la planification et à la gestion des politiques d'éducation tout au long de la vie ? Démarche et méthodes de recherche. Nous nous appuyons sur l'étude de la Roumanie, en nous concentrant sur l'analyse des politiques d'éducation tout au long de la vie. L'éducation reste principalement l'ancrage des politiques nationales et donc, la question des enjeux politiques dans l'élaboration de ces politiques nationales se pose alors. De ce fait, des méthodes complémentaires sont utilisées dans notre recherche afin de cerner la problématique :

- l'analyse des textes officiels définissant le cadre législatif et juridique des politiques éducatives, tant au niveau interne qu'au niveau international (décret, loi, Constitution, règlements, directives)
- une série d'enquêtes réalisées auprès des concepteurs des politiques européennes et internationales (Commission Européenne pour l'éducation, Parlement Européen, CEDEFOP, European Training Foundation, Eurostat, Cour de Justice des Communautés Européennes, UNESCO- Institut pour Lifelong Learning, Comité Economique et Social Européen, CRELL, OCDE, Conseil de l'Europe, Cour Européenne des droits de l'homme, Cour de Justice des Communautés Européennes, Organisation Internationale du Travail)
- une trentaine d'entretiens réalisés auprès des décideurs politiques nationaux en Roumanie (parlementaires à la chambre des Députés et au Sénat, universitaires-experts rattachés aux Commissions de décision, personnalités marquantes de la société civile, leaders religieux, chercheurs consacrés, etc.)
- une analyse des politiques nationales d'éducation tout au long de la vie sur la base d'une grille d'analyse fondée sur les objectifs à atteindre au niveau national par les apprenants de tout âge.

Résultats : Nous montrerons que les politiques d'éducation tout au long de la vie s'inspirent du paysage national, tout en se fondant sur le cadre européen et international de reconnaissance et de certification de qualifications, connaissances et compétences transversales et échappant à un système de « gouvernance » supra nationale.

• *De l'usage de la cumulativité dans une recherche : point de vue d'une doctorante en sciences de l'éducation*

Catherine SOUPLLET (Laboratoire Théodile-CIREL Université Lille 3, FR) catherinesouplet@free.fr

Parmi les axes de réflexion proposés au sein du thème général « enjeux et défi de la recherche en éducation » du congrès de l'AMSE, le second interroge les enjeux épistémologiques de la recherche et, entre autres, sa légitimité sur le plan scientifique. Est alors évoquée la notion de « cumulativité en termes de résultats ». C'est cette notion que je propose de réfléchir, en adoptant un point de vue particulier qui est celui d'une doctorante en sciences de l'éducation, plus précisément en didactique de l'histoire. La cumulativité est inévitablement présente, et nécessaire, à toutes les étapes de recherche dans le cadre d'une thèse : en amont, au niveau de la revue de question dans le champ disciplinaire concerné ; au cœur de l'analyse et de l'interprétation par la sollicitation de multiples références venant étayer l'argumentation ; en aval, car les savoirs produits par une recherche contribuent en retour au processus de cumulativité, qui ne peut revêtir un caractère dynamique que par son renouvellement. Employer le terme de processus induit d'emblée une représentation particulière de la cumulativité, qui se voit probablement soumise à des représentations différentes selon l'angle à partir duquel on l'explore. Je privilégierai une conception qui met à distance la perspective d'une « accumulation des faits, des lois ou des principes » (Walliser, 2010, p. 7) pour la penser davantage comme une notion permettant « emprunts et recompositions » (Tutiaux-Guillon, 2001). Mon point de vue sera plus pragmatique que théorique, dans la mesure où les cadres situés de ma réflexion ne permettent guère d'envisager raisonnablement une proposition généralisante. Je développerai cette notion de cumulativité en prenant appui sur mon processus de recherche, qui concerne les apprentissages des élèves d'école élémentaire en histoire, pour proposer une réflexion, a posteriori, de l'usage que j'ai fait de cette notion de cumulativité et de la manière dont elle a contribué à la faisabilité de mon travail. Cela induit d'évoquer les contraintes, mais aussi les ouvertures, engendrées par un domaine de recherche défini. L'enjeu sous-jacent consiste à réfléchir conjointement cumulativité et validité (ou rigueur scientifique) d'une recherche en éducation.