

Les défis posés à la recherche en éducation par le contexte socio-environnemental contemporain

Jalons pour une réflexion

Lucie Sauvé

Référence :

Sauvé, L. (2005) *Les défis posés à la recherche en éducation par le contexte socio-environnemental contemporain - Jalons pour une réflexion*. Colloque du Doctorat en éducation, Août 2005. Université du Québec en Outaouais. <http://w3.uqo.ca/colleduc/>

Le contexte socio-environnemental fait référence aux réalités et problématiques sociales (d'ordre politique, économique, culturel, etc.) et environnementales (relatives au milieu de vie, avec ses composantes écologiques, à la fois biophysiques et humaines) comme trame de fond sur laquelle se tisse (*con-textere*: « tisser ensemble ») la recherche contemporaine en éducation. Le trait d'union entre social et environnemental met en évidence les liens étroits entre ces deux sphères d'interactions humaines, traversées par les mêmes systèmes de valeurs, et dont on saisit de plus en plus l'imbrication et l'influence réciproque. «*La nature fera partie de la culture à venir*», affirme Serge Moscovici (2002, p. 123), après avoir déploré les ruptures actuelles d'une «*Société contre nature*».

Au moment de poser quelques jalons pour une réflexion sur les défis que pose à la recherche en éducation le contexte socio-environnemental contemporain, ces quelques lignes de Félix Guattari (1992) me reviennent en mémoire:

Il deviendra de plus en plus nécessaire de repenser la vie humaine en terme d'écologie généralisée - environnementale, sociale, mentale - que j'ai appelée « écosophie » et, en conséquence, le statut de la recherche dans tous ces domaines. La Charte des droits de l'homme devrait comporter un article sur le droit pour tous à la recherche. Tous les groupes sociaux, toutes les professions, les minorités, ont besoin de recherche les concernant et les impliquant. Il apparaît indispensable de créer un pôle cognitif de singularisation, de particularisation de la recherche faisant équilibre au pôle d'universelle rationalité de la science (... et dont la) visée axiologique cesserait d'être la Vérité (...) en faveur d'une modélisation localisée, incarnée dans un corps social dont le destin se trouve mis en cause. L'élargissement des horizons de la recherche, sa prise en charge par des relais sociaux toujours plus nombreux, n'impliquent pas cependant une perte de rigueur, mais un changement d'attitude à l'égard de ses interlocuteurs.

Et l'auteur poursuit en affirmant que sur le plan éthique, il n'est pas acceptable d'étudier par exemple un quartier en difficulté sans travailler en même temps à sa régénération. La recherche en éducation n'échappe certes pas aux questionnements que soulèvent ces propos (qu'on soit d'accord ou non avec ces derniers), surtout si l'on considère qu'elle concerne les processus mêmes de la genèse des personnes et des sociétés, et d'autant plus qu'elle inscrit ces processus dans la dynamique d'une «société éducative», où l'école et les autres milieux d'éducation formelle et non formelle s'insèrent dans un réseau d'acteurs et de situations d'une réalité socio-environnementale à re-construire.

La prise en compte du contexte socio-environnemental contemporain de la recherche en éducation va bien au-delà de l'inclusion de facteurs ou de variables dans le design méthodologique. Il importe aussi d'en faire un objet d'études à part entière ou un ensemble d'objets d'étude, ou encore, de le considérer comme un lieu d'ancrage des processus de recherche. Et cela soulève des questions de divers ordres:

- Quels critères de **pertinence** pour la recherche en éducation?

Cette question suscite une réflexion sur les visées, sur les fondements éthiques et sur la nature politique (et non pas «politisée») d'une telle recherche. Or elle ne peut être abordée indépendamment d'une réflexion sur le sens-même de l'éducation, à la fois comme objet/lieu d'études et comme « projet social ».

- Quels **objets** de recherche privilégier?

Que l'on se penche sur les processus d'enseignement et d'apprentissage à l'école ou encore sur les dynamiques d'éducation populaire ou communautaire, ou sur tout autre processus et contexte de formation, comme autant de microcosmes sociaux et laboratoires de reproduction ou de changement, quels aspects du contexte socio-environnemental importe-t-il de prendre en compte ou de mettre en priorité? A titre d'exemples: le caractère multiculturel de nos sociétés; les manifestations - dans le domaine de l'éducation - de l'économisation du monde; les autres implications de la globalisation (en matière d'information, de communication et de culture, par exemple); l'enseignement en quartier défavorisé; les multiples formes de violence et de décrochage en milieu scolaire; la mutation du rôle social de l'enseignant; les enjeux du partenariats éducatifs; les écueils de la «politisation» de l'éducation (par exemple, l'«obligation» faite aux systèmes d'éducation - du primaire aux études supérieures - de contribuer au programme politique mondialisé du «développement durable»); la problématique des agendas éducationnels exogènes; les conditions d'une pédagogie émancipatrice; les signes, indices et manifestations d'une éducation en changement, comme lieux d'émergence d'alternatives; l'intégration dans la transversalité des dimensions contemporaines de l'éducation: éducation à la citoyenneté, éducation relative à l'environnement, éducation à la santé, éducation aux médias, etc. Aussi, à propos des objets de recherche à privilégier, on peut se demander si le critère de choix doit être d'abord celui de la demande sociale ou plutôt celui de l'évaluation critique de cette demande.

- Quelle(s) **posture(s) fondamentale(s) - ou quel(s) paradigme(s)** de recherche adopter?

Au-delà de la dichotomie habituelle qui distingue et oppose la recherche de type positiviste et la recherche de type interprétative, quelle est la posture et quelles sont les propositions de la recherche de type critique, axée sur la « déconstruction » des réalités sociales en vue de leur transformation (Sauvé, 2005)? En quoi ces propositions sont-elles appropriées pour une recherche en éducation ouverte aux réalités du contexte socio-environnemental? Quelles en sont les limites? En particulier, comment passer de la «critique radicale» (mais trop souvent distanciée) de la société et/ou de l'école, à l'implication critique dans le changement (Perrenoud, P., 1999)? Que penser de l'invitation de Jürgen Habermas (1974) à valoriser les différents «paradigmes» de recherche comme autant de façons complémentaires d'appréhender les diverses facettes de réalités complexes?

- **Quelle épistémologie?**

Cette question est certes étroitement liée à la précédente. La prise en compte des problématiques et des réalités qui émergent du contexte socio-environnemental amène à centrer la recherche sur des objets multidimensionnels, ce qui fait appel à une épistémologie particulière, une épistémologie de la complexité telle qu'Edgar Morin la définit. Entre autres caractéristiques, une telle épistémologie valorise l'interdisciplinarité. Or ici, cette dernière doit faire interagir un plus large éventail de disciplines que les seules «disciplines contributives» habituelles de l'éducation; les réalités du contexte socio-environnemental amènent à faire converger divers champs de savoir des domaines des sciences sociales et biophysiques avec lesquels l'éducation a encore peu d'expérience d'interaction (que l'on pense par exemple à la communication du risque en lien avec les sciences de la santé ou les sciences de l'environnement). Par ailleurs, loin de se limiter à une «intégration des connaissances» en bout de ligne, l'interdisciplinarité fait appel au travail d'équipe en cours de processus: comme le fait observer Nicole Rege-Collet (2002), la dimension épistémologique de l'interdisciplinarité est indissociable de sa dimension stratégique. L'interdisciplinarité nécessite une posture de travail en collaboration. Or comment mettre en œuvre une dynamique de travail interdisciplinaire qui échappe aux rapports de pouvoir et aux conflits entre différentes cultures de recherche, et qui s'accommode des contraintes de temps et de ressources souvent limitées en recherche? Plus encore, au-delà de l'univers des savoirs disciplinaires, comment mettre en œuvre une approche holistique des réalités, qui légitime et met en «dialogue» différents types de savoirs, dont les savoirs d'expérience, les savoirs locaux, les savoirs de sens commun, les savoirs traditionnels, etc.

- **Quels processus de recherche?**

L'épistémologie de la complexité tout comme l'éthique d'une recherche axée sur les problématiques du contexte socio-environnemental, ouverte aux réalités et acteurs du milieu, amène à considérer en particulier les avantages de la recherche participative. Ces avantages peuvent être associés à chacune des quatre différentes fonctions d'un tel type de recherche:

- une fonction épistémologique: le savoir est co-construit, dans une dynamique intersubjective, dialogique et dialectique; la dynamique participative fait "éclater" la problématique abordée et met au jour la multiplicité des éléments et la complexité des relations systémiques qui la composent; la participation des divers acteurs favorise en fin de compte une vision plus globale, contextualisée et signifiante des réalités en question;
- une fonction éthique: la recherche ne s'inscrit pas dans une logique de «bénéficiaires» mais d'acteurs; par ailleurs, la participation favorise la réflexion sur la finalité des savoirs produits, en particulier sur leur pertinence et utilité auprès des groupes sociaux concernés; en effet, l'éthique fait référence à un processus de discussion démocratique au sujet d'une réalité située dans un contexte particulier, qui fait appel à des éclairages divers provenant des différents acteurs et experts de la situation;
- une fonction stratégique: la contribution des différents acteurs enrichit la compréhension des réalités et la recherche de solution; elle favorise l'engagement des «parties prenantes» dans la mise en œuvre de ces dernières; de façon pragmatique, la participation rend possible la mise en commun de ressources (financement, appuis politiques, supports logistiques, etc.) et de compétences diverses.
- une fonction ontologique: le processus de recherche devient un creuset d'apprentissages (apprendre ensemble et à vivre ensemble) et de développement d'un pouvoir-faire.

La recherche participative (selon LeBoterf, 1981; Lammerinck, 1998; Heron, 1996), comme la recherche collaborative telle que la définit Serge Desgagné et coll. (2001), favorise la mise en œuvre d'une vision «organique» de la recherche, qui associe les différents acteurs des réalités concernées et où la théorie n'est pas isolée de l'agir. On retrouve ici entre autres les différentes recherches «à trait-d'union», soit la recherche-action, la recherche-formation, la recherche-intervention, la recherche-évaluation, etc. Or ces différents types de recherche ont un pilier commun: celui de la réflexivité. Comment réaliser le potentiel de telles démarches et éviter l'écueil de recherches qui, malgré leur appel à la praxis ou à la pratique réflexive, situent l'action du côté des praticiens et la réflexion du côté des chercheurs de métier, sans jamais véritablement parvenir à arrimer les deux? Cette question correspond à l'une des nombreuses préoccupations liées à la recherche participative ou collaborative, qu'interpelle la prise en compte du contexte socio-environnemental. Que l'on pense au défi d'ordre affectif que pose l'expérience d'altérité impliquée dans la participation, au défi épistémologique relié au choc des cultures disciplinaires ou sectorielles ou communautaires de référence, au défi d'ordre éthique qui a trait entre autres au respect de l'« espace » de liberté et d'intégrité de chacun des participants ou encore au défi d'ordre stratégique lié à l'exigence de souplesse, de transparence, de réalisme dans la confection d'échéancier, de partage de la parole, etc.

Mais en fin de compte, la recherche participative (ou la recherche collaborative) s'impose-t-elle nécessairement et à tous moments d'une démarche investigative comme mode de saisie et de résolution des problématiques liées au contexte socio-environnemental de l'éducation contemporaine? Quelles autres avenues envisager alors, en fonction des différents objets abordés?

- Quels sont les **critères de validité** d'une recherche «engagée»?

En lien avec la recherche de fondements éthiques précédemment évoquée, se pose la question des critères de validité d'une recherche «socialement engagée». Une telle recherche n'est-elle pas «suspecte»? Qu'advient-il de la distanciation critique du chercheur? Qu'advient-il par ailleurs du statut d'une recherche associée à l'idée d'une «science pure», c'est-à-dire d'une «science» qui n'a d'autre agenda que la construction du savoir? Si l'on néglige un tel type de recherche (au profit d'une recherche engagée) qu'advient-il de la valeur heuristique d'une recherche «libre» d'agenda social? Mais ... un tel espace de liberté existe-t-il vraiment? La réflexion de Christiane Gohier (2004) sur les critères éthiques de la recherche (au-delà des exigences déontologiques habituelles et des critères proprement méthodologico-scientifiques) nous amène au cœur du questionnement soulevé par la prise en compte du contexte socio-environnemental en recherche. Parlant de la place du chercheur en tant qu'acteur social, l'auteure rappelle que « La pertinence sociale de sa recherche, ses visées et la valeur qu'elle a font partie intégrante de celle-ci. Car que serait une recherche valide sans valeurs? ». D'où l'importance de l'explicitation et de la discussion de ces dernières.

En somme, la prise en compte du contexte socio-environnemental amène à repenser toutes les dimensions de la recherche en éducation et à envisager celle-ci comme une pratique sociale, une activité à caractère éthico-politique. Elle amène à poursuivre le travail déjà amorcé pour «élargir la conception de la recherche et de la formation à la recherche» (Perrenoud, 1999). Elle amène à rompre la distinction entre chercheur et acteur social, entre savoir académique et savoir engagé (Pierre Bourdieu, 2001).

Voici donc formulées quelques propositions et quelques questions de nature à ouvrir la discussion sur un sujet dont l'ampleur et l'importance sont de nature à renforcer encore davantage la pertinence de promouvoir la recherche au cœur de l'éducation, perçue elle-même comme un creuset privilégié de développement social.

Références :

- Bourdieu, P. (2002). Pour un savoir engagé. *Le Monde diplomatique*, Février 2002, p. 3. (<http://www.monde-diplomatique.fr/2002/02/Bourdieu/16120>; consulté le 20 février, 2005)
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation, XXVLL* (1), 33-64.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherche Qualitative*. Vol. 24. (http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume_24,2004.htm; consulté le 15 février, 2005)
- Guattari, F. (1992). Fondements éthico-politiques de l'interdisciplinarité. In Portella, E. (Dir.). *Entre savoirs. L'interdisciplinarité en actes: enjeux, obstacles, perspectives* (p. 101-109). Toulouse: Erès.
- Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. Londres : Heinemann.
- Heron, J. (1996). *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition*. London: Sage
- Lammerink, M.P., Wolffers, I. (1998). *Approches participatives pour un développement durable*, Paris/Douala: Éditions Karthala/Institut Panafricain pour le Développement.
- Le Boterf, G. (1981) *L'enquête participation en question: Analyse d'une expérience, description d'une méthode et réflexions critiques*. Paris: Ligue Française de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente.
- Moscovici, S. (2002). *De la nature – Pour penser l'écologie*, Paris : Éditions Métailié.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. *Practica reflexiva et participação critica. Revista Brasileira de Educação, No 12*, 5-21. (En français : Former des enseignants dans des contextes sociaux mouvants: pratique réflexive et implication critique. <http://www.inige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud>; consulté le 20 février 2004.)
- Rege-Colet, N. (2002) *Enseignement universitaire et interdisciplinarité*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Sauvé, L. (2005). Diversité, pertinence et cohérence : des repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement. *Actes du Colloque «Le croisement des savoirs au cœur des recherches en éducation relative à l'environnement »*, 72^e Congrès de l'ACFAS, Mai 2004, Montréal : Les Cahiers de l'ACFAS.