

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 22 (2000)

Heft: 1

Artikel: La recherche en éducation en France

Autor: Beillerot, Jacky

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786545>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 14.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

La recherche en éducation en France

Résultats d'enquêtes sur les centres de recherches et les périodiques

Jacky Beillerot

Un Comité National de coordination de la Recherche en Education (CNRE) créé par le gouvernement français en 1995, a réalisé deux ans plus tard, deux enquêtes par questionnaire portant sur les centres de recherches et les périodiques. A partir de 167 réponses d'équipes et de 139 en provenance des périodiques, il a été possible de mieux connaître notamment les contenus de recherches et les disciplines de rattachement, puis pour les périodiques, de montrer en particulier, le poids des administrations dans leur gestion et leur faible diffusion.

Les sciences de l'éducation françaises constituent une discipline universitaire assez bien connue. Des travaux d'histoire portant sur la fin du siècle dernier, puis sur les conditions de sa «refondation» en 1967, ont été complétés par diverses enquêtes, la plus importante étant celle de la Commission de réflexion sur les sciences de l'éducation qui a donné lieu à un ouvrage sous la direction de B. Charlot (1995), apportant de précieuses informations, en particulier sur le développement des départements universitaires de sciences de l'éducation. Cette enquête s'inscrit donc dans la continuité d'une production éditoriale abondante et diversifiée (voir à ce propos la bibliographie annexée).

Bien évidemment, une discipline peut aussi se comprendre en étudiant la sociologie de ceux qui y appartiennent, ou en analysant les fonctionnements internes des institutions qui la construisent: départements d'enseignement, centres de recherches, instances de recrutement, associations et groupes de pression, éditions, collections, revues. Enfin, une discipline universitaire se comprend aussi en analysant très soigneusement les interventions dans les colloques ou les expertises et les conseils divers.

Tout ce travail reste à faire, de même que celui de l'étude systématique des productions intellectuelles, ce que l'infométrie ou la scientométrie pourraient aujourd'hui nous autoriser à effectuer.

La discipline est donc connue par l'effort de ses propres agents, ce qui demeure insuffisant car il y faudrait d'autres regards, d'autant que bien des infor-

mations proviennent de sources auto-enseignées plus que de véritables investigations et enquêtes.¹

On peut enfin ajouter qu'il serait nécessaire d'établir un programme comparatif; l'un, commencé, pour regarder les sciences de l'éducation dans plusieurs pays, l'autre pour situer une discipline parmi d'autres plus ou moins proches; ces investigations restent aussi à accomplir. Par l'analyse historique, sociologique et politique, il s'agirait de comprendre et d'apprécier les effets d'une discipline, voire de mieux saisir la validité et la rigueur des différents savoirs créés dont on sait, à l'avance, qu'ils sont pour le moins hétérogènes.

Le Pari des sciences de l'éducation (1998), premier numéro de *Raisons éducatives*, a montré toute la complexité de ce qui pouvait être dénommé sciences de l'éducation. Débat essentiel, puisqu'il continue d'agiter tous les pays, probablement parce que l'éducation elle-même engage plus de passions et de parti pris que de raison. En France, une évolution s'est faite sentir dans le vocabulaire et, peut-être pour y avoir contribué, y trouvons-nous plus d'importance qu'il ne faudrait. Depuis leur deuxième naissance en 1967, la discipline sciences de l'éducation est contestée, voire vilipendée: les philosophes, les tenants de sciences sociales, les pédagogues, ou les praticiens en général, chacun lui reproche le maximum de choses et parfois le tout et son contraire. Il n'est pas certain que les «ayant droits» de la discipline aient été toujours habiles dans leurs réponses. C'est pourquoi nous avons cherché à dépassionner le débat, d'une part, en parlant de la (ou des) recherche en éducation et, d'autre part, en y adjoignant aussi souvent que possible, le terme de formation. De cette façon, toutes les théories et toutes les pratiques sont acceptées comme ayant droit de cité et, en conséquence, ne sont pas *a priori* convoquées ou rejetées certaines recherches contre d'autres. C'est dans ce contexte sémantique que le gouvernement de 1995 a créé le Comité National de Coordination de la Recherche en Education (CNCRE). Initiative originale et exceptionnelle d'un gouvernement de «droite» (E. Balladur, étant premier Ministre, signe quasiment son dernier texte, le 9 mai 1995, avec cette création; le Ministre de l'éducation étant F. Bayrou reconduit dans le nouveau gouvernement de A. Juppé) qui attendra cependant le 12 novembre 1996 pour se réaliser: c'est seulement à cette date que le Ministre installe le Comité. On ne peut, dans le cadre de cet article, analyser les finalités et les composantes de ce comité qui semble-t-il, ne finira pas l'année 1999, l'actuel ministre considérant que les missions du CNCRE sont maintenant dévolues aux nouvelles missions de l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), celui-ci étant statutairement le Secrétariat du CNCRE.²

Il faut noter le progrès institutionnel que constituait le fait que le Comité soit placé sous la responsabilité du ministre de la recherche. Pour la première fois, en France, la recherche académique, universitaire, savante, se dotait d'un organisme spécifique pour s'occuper de l'éducation (et pas seulement de l'école), même si la formation (entendue au sens formation des adultes) n'avait pu être incluse. Il est probable que cette réelle avancée a été en partie atténuée par le fait que deux gou-

vernements, pourtant de majorité politique contraire, ont allié la recherche et l'éducation, si bien que le même ministre a présidé aux destinées de la science et de l'éducation. La tentation était alors forte de rabattre la recherche en éducation sur l'école. Présidé dans les faits par le Directeur de la recherche au nom de son ministre, le CNCRE, dès la fin de l'année 96, s'est mandaté pour deux actions. La première action a consisté à lancer un appel d'offres de recherches, renouvelé en 1998, et la seconde à établir des bilans relatifs aux équipes de recherche en fonction et aux publications à la disposition des communautés s'intéressant à l'éducation. Ce sont ces deux enquêtes dont nous allons maintenant rendre compte.³

Il va de soi qu'une réflexion approfondie a précédé la préparation des questionnaires. On ne pouvait pas échapper aux questions de définitions de l'éducation, de la recherche et des publications. C'est le résultat de cette réflexion qui a conduit à procéder comme nous l'avons fait.

Les données recueillies sont présentées ici d'une manière raccourcie. Le lecteur trouvera donc, dans la première partie le résumé de l'enquête sur les Centres de recherches et, dans la deuxième, celui de l'enquête relative aux périodiques. Les données et leurs présentations figurent dans les rapports, même si l'auteur du présent article les a agencées pour tenir compte des exigences de cette publication. Cependant, il importe de signaler que le travail d'enquête et de rédaction doivent beaucoup à Evelyne Burguière et à Mathilde Bouthors (INRP). Dans les comptes rendus, nous avons supprimé la notion de citation pour ne pas alourdir la lecture; il n'empêche qu'on n'oubliera pas que la plupart des informations sont le fait d'un travail collectif. En revanche, les commentaires dans le texte sont sous notre seule responsabilité.

Les Centres de recherches

La recherche en éducation et en formation en France. Eléments pour un état des lieux, est une enquête et un rapport effectués sous la direction de Marie Duru-Bellat. L'enquête a consisté dans la production, l'envoi et l'analyse d'un questionnaire largement diffusé, 600 exemplaires, en particulier par l'intermédiaire des présidents d'université à qui il était demandé de le remettre aux personnes et aux équipes de leur établissement qu'ils estimaient concernées.

Le rapport de 114 pages a donné lieu à un résumé, établi par l'auteur, d'une quinzaine de pages, auquel nous allons emprunter les principaux résultats.

Les équipes

Le premier constat est la difficulté d'établir une «unité de compte». Les notions d'équipe, de groupe, de secteur, de centre, de laboratoire ne sont pas uniformes. Ainsi, on a reçu 134 dossiers exploitables (33 réponses étaient manifestement hors du champ de l'éducation), mais qui représentent 167 unités ou équipes de

chercheurs. Ce nombre n'est pas négligeable, bien que l'on ignore sa représentativité. Il n'existe pas de base de données fiable recensant d'une manière systématique les chercheurs ou les équipes dans le champ de l'éducation et de la formation. En étant plus audacieux que le rapport lui-même, on peut avancer une approximation, dès lors que les équipes appartenant au Centre National de Recherche Scientifique (CNRS) sont rares, sachant par ailleurs qu'il existe une vingtaine de départements de formation en sciences de l'éducation, chacun pouvant abriter de une à trois ou quatre équipes, on peut estimer que le nombre total d'équipes, y compris bien sûr, d'autres disciplines, ne dépasse pas 200. Certes, il se peut que des équipes traitent l'éducation parmi d'autres objets d'étude ou ne se soient pas fait connaître, et que quelques équipes bien connues aient «oublié» de répondre; tout cela pouvant être gênant, pour une connaissance fine de la situation, voire des thèmes de recherches. Mais quantitativement, on peut avancer que le questionnaire donne une image proche de la géographie totale des recherches, en soulignant encore que les informations recueillies ont été auto-enseignées.

L'analyse des 167 équipes alors identifiées fait ressortir une grande variété de situations, de petites équipes de quatre personnes, jusqu'à des entités de 20-25 chacune. La majorité des équipes comptant entre 4 et 15 personnes.

Sur 134 répondants, dont 20 relevant de plusieurs institutions, les trois quarts appartiennent à l'université, 22% à de grands établissements et près de 16% aux IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres); la prépondérance de la région Ile de France est évidente, plus du quart, mais la région Rhône Alpes arrive en second et abrite le huitième de l'ensemble. La présence des IUFM sur tout le territoire évite une trop grave désertification de la recherche dans de nombreuses zones.

Les informations recueillies permettent d'avoir une approximation des moyens financiers mis en œuvre. Généralement, ce n'est pas une surprise, ils sont faibles; hormis les salaires des personnels qui ne sont pas comptabilisés, on peut avancer qu'une équipe de didactique bénéficiera en moyenne de 83'000 FF, alors qu'une équipe de psychologie pourra atteindre 222'000 FF, soit près de trois fois plus, pendant que les équipes de sciences de l'éducation se stabilisent autour de 162'000 FF. Sociologie et sciences de l'éducation assurent la moitié de leur financement par d'autres sources que leur tutelle, le Ministère de l'éducation nationale: CNRS, collectivités territoriales, autres ministères, grands organismes commanditaires de recherches, assurent l'autre moitié.

Les objets de recherche

Evidemment ce sont les objets de recherches, les théories de références et les méthodologies qui sont le cœur de l'investigation. L'exploitation du questionnaire a nécessité de faire des regroupements, puisque par exemple, la lecture des réponses fait apparaître une vingtaine de disciplines, sans compter les sous-disciplines, soit au total 34. Le rapporteur a pris le parti, pour tenter une visualisation

des tendances, d'effectuer un regroupement autour de quatre dominantes disciplinaires: *la didactique, la psychologie, les sciences de l'éducation regroupées avec la pédagogie, la sociologie associée à l'économie et à l'histoire*. Dans cette configuration, la didactique représente presque la moitié des effectifs et, si on y ajoute les sciences de l'éducation et la pédagogie, on totalise ainsi les deux tiers des équipes ayant répondu à l'enquête. La sociologie regroupée à l'économie représente 16,4% des effectifs et la psychologie 10,7%.

On comprend tout l'intérêt de la démarche de regroupement, y compris de pouvoir esquisser des comparaisons avec quelques enquêtes antérieures et éventuellement de pouvoir préparer des comparaisons futures pour appréhender des évolutions. Cependant, on doit avoir conscience des conséquences de cette modalité: d'une part, elle élimine du raisonnement les «minorités», d'autre part, elle agrège dans des catégories, *a priori* et normatives, des travaux ou des équipes qui justement font le choix, comme le prouve leur autodéclaration de rattachement théorique ou méthodologique, de travailler aux marges et aux frontières. Deux exemples: se référer à la lexicologie ou à la lexicographie n'est en rien s'inclure dans la linguistique, c'est utiliser comme théorie et pratique de «service» des ensembles conceptuels, ailleurs validés, pour faire un travail qui peut ressortir de l'histoire; se présenter sous la houlette des sciences politiques est bien vouloir se démarquer de la sociologie et de l'économie et pour autant ne pas se diluer dans une vague dénomination de sciences sociales. Enfin, le regroupement met sur le même plan ce qui est justement en débat dans les communautés concernées: d'une part, séparer ou relier didactique et pédagogie, deuxièmement, relier sciences de l'éducation et pédagogie ou non; troisièmement, rendre équivalentes des disciplines et des non disciplines (pédagogie et didactique ne sont pas des disciplines) et mettre sur le même pied, des disciplines qui gardent une certaine unité, comme la sociologie, l'économie, la psychologie, et les sciences de l'éducation qui, elles, ont une partie de leurs travaux qui se retrouve dans les trois disciplines précédentes.

Pour avoir des «quantités», on est obligé de faire disparaître ce qui peut être, et sans doute est, le plus neuf, le plus émergent, au profit de grandes cohortes, comme l'apprentissage ou l'enseignement, où les termes même des catégories font problème: c'est pourquoi les incontestables bénéfiques de l'enquête seront à compléter, non seulement par des «monographies» de centres et d'équipes, mais aussi par une réflexion permanente et collective sur ce que l'on peut appeler un «front de recherche», pour emprunter à la climatologie une métaphore.

Les axes et les méthodes de recherches

L'illustration des remarques précédentes est évidente, lorsqu'il est décidé des catégories dans lesquelles faire «entrer» les contenus de recherches. L'auteur et son équipe ont établi huit axes, à savoir:

- A) Les processus d'apprentissage,
- B) L'enseignement et l'acquisition des savoirs,

- C) Les technologies et outils pédagogiques,
- D) L'évaluation pédagogique,
- E) L'éducation, socialisation et savoirs,
- F) Les systèmes éducatifs et de formation,
- G) Les professionnels de l'éducation et de la formation,
- H) Les recherches portant sur les objets autres que les faits éducatifs.

La catégorisation étant admise, que découvre-t-on? Les travaux signalés par les équipes, toutes institutions ou disciplines confondues, s'inscrivent le plus souvent dans l'axe qui porte sur l'enseignement et l'acquisition des savoirs (28,6% des déclarations).

Viennent en deuxième et troisième rang (13% ou 12,5% de l'ensemble), dans l'ordre, des travaux sur les systèmes éducatifs et de formation et sur les processus d'apprentissage. Puis on trouve les travaux sur les professionnels de l'éducation (12%), suivis par les objets autres que les faits éducatifs (11,4%).

En étudiant les méthodes de recherche, elles aussi reclassées en quatre groupes, observation-entretien, analyse de textes ou méthodes de corpus, expérimentation, enquête quantitative-analyse statistique, on aboutit aux données suivantes.

La didactique donne une place prépondérante à «l'observation/entretien» et à «l'analyse de texte», puis, bien après, à «l'expérimentation», et plus rarement à «l'enquête» de façon quasiment équivalente. Les méthodologies privilégiées par les sciences de l'éducation sont, comme en didactique, «l'observation/entretien» et «l'analyse de texte» puis, mais dans une moindre mesure, «l'enquête» et «l'expérimentation».

La psychologie, la discipline la moins représentée dans les réponses à l'enquête, pratique à égalité «l'observation», «l'entretien», «l'expérimentation» et de manière quasi équivalente «l'analyse de texte». La grande place accordée à l'expérimentation peut être présentée comme la spécificité de la psychologie dont les travaux sont orientés, en dominante, vers l'étude des processus d'apprentissage.

La sociologie, tout en donnant la première place dans ses travaux à «l'observation/entretien», se caractérise par la part importante laissée à «l'enquête quantitative» et à «l'analyse statistique».

Les sciences de l'éducation sont clairement traversées par les méthodologies de ces deux dernières disciplines et également par celles de la didactique. Le constat de la rareté des dispositifs expérimentaux en sciences de l'éducation et en sociologie est confirmé.

Les cadres de références

On en arrive, pour finir, aux cadres de références qui sont évidemment fort variés, mais peut-être pas davantage que dans d'autres domaines, si on comparait les recherches en éducation à celles consacrées au travail ou à la ville.

Le nombre de cadres de référence signalés par dossier varie d'abord selon les disciplines, la sociologie proposant le plus petit nombre, les sciences de l'éduca-

tion et la didactique plus d'une dizaine et la psychologie quatorze. La manière dont s'expriment les équipes sur ce point, mérite d'être connue.

Trois types de formulation sont en effet utilisées par les équipes qui répondent à cette partie du questionnaire: utilisation de l'expression «théorie» suivie d'un objet la spécifiant, déclinaison de la «discipline» par un objet, emploi du terme «approche» suivi d'un adjectif se rapportant à une discipline et parfois précision de l'objet. On peut regrouper ces informations en 9 catégories présentées par ordre décroissant de fréquence:

- théories de l'apprentissage et de la cognition (28,5%),
- sociologie de ..., théories de la sociologie (22,6%),
- théories de l'argumentation, sciences du langage, linguistique (13,1%),
- approches historiques et philosophiques (10,2%),
- théorie des champs conceptuels et théories des situations didactiques (8%),
- écologie et anthropologie des savoirs (6,6%),
- approche interactionniste (5,1%),
- approche systémique (3,6%),
- approche épistémologique (2,2%).

Ainsi, on peut observer la place prééminente que tiennent, dans le champ de la recherche en éducation et en formation, les références relatives aux théories de l'apprentissage et à la psychologie cognitive. De fait, les théories de l'apprentissage et de la cognition représentent 50% des références signalées par les équipes de psychologie, 27,3% des références en didactique et 28,9% en sciences de l'éducation. Viennent, en deuxième lieu, les théories de la sociologie qui, certes, caractérisent cette discipline à travers la théorisation de ses objets (57,9% des références), mais tiennent aussi une place importante en sciences de l'éducation (26,7%), où elles sont presque aussi nombreuses que les références aux théories de l'apprentissage. En revanche, les théories de la sociologie ne concernent que 12,7% des références en didactique. On notera également dans les travaux en didactique et en psychologie, l'importance que revêtent les références aux sciences du langage (respectivement 18,2% et 22,2%). Les approches historiques ou philosophiques ne sont pas rares, particulièrement en sciences de l'éducation (17,8%) et en sociologie (15,8%). La théorie des champs conceptuels, issue de la psychologie piagétienne, et la théorie des champs didactiques d'une part (16,4%), et l'écologie et l'anthropologie des savoirs d'autre part (12,7%), sont quant à elles des références avancées fréquemment en didactique et caractérisent ainsi particulièrement cette discipline (voir tableaux en annexe).

Si, pour une part d'entre elles, les références théoriques semblent assez classiques, on note la rareté des références relatives aux approches «clinique et psychanalytique» et dans un autre registre aux approches «interactionniste et systémique» souvent citées dans les années 1970 et 1980. L'approche interactionniste se répartit de façon assez homogène autour de 5% de chaque discipline principale, avec cependant une importance plus marquée en sciences de l'éducation

(6,7%) qu'en didactique (3,6%) et l'approche systémique inconnue en psychologie est plus citée en sociologie avec 5,3%. Les considérations épistémologiques semblent désormais assez peu concerner le champ de l'éducation et de la formation, sauf en psychologie (5,3%), mais peut-être ces préoccupations sont-elles aujourd'hui intégrées dans les pratiques courantes des chercheurs et deviennent-elles des «allant de soi» auxquels il n'est plus nécessaire de faire allusion?

Les théories de l'argumentation, plus récemment introduites, sont les références les plus nombreuses des sciences du langage. L'apport anglo-saxon de la référence à l'anthropologie, dans le domaine de la recherche en éducation, apparaît d'une manière qui ne semble pas anecdotique. L'abord anthropologique est cité en effet de façon récurrente dans les références, soit de façon massive, comme c'est le cas en didactique avec l'anthropologie des savoirs, soit de façon dispersée dans les trois autres disciplines, sans qu'il soit assuré que ces diverses notations renvoient au même type de référent théorique. Avec les théories de l'action en sociologie et en sciences du langage, l'anthropologie semble cependant faire partie des cadres théoriques en développement dans les domaines de l'éducation et de la formation. Enfin, on peut ajouter les neurosciences qui sont quelquefois évoquées aux côtés de la psychologie cognitive.

Avec les croisements des cadres de références selon les disciplines, une opposition se dégage entre les disciplines aux références éclatées (didactique et sciences de l'éducation) et les disciplines davantage polarisées sur des théories spécifiques à leurs domaines; comme c'est le cas de la sociologie et de la psychologie.

Finalités et productions

Il était demandé aux équipes de classer les finalités de leurs recherches: production de finalités et production de connaissances pour la communauté scientifique *ou* pour les pratiques d'enseignement et de formation *ou* pour les politiques d'éducation. Plus de la moitié mettent en tête la destination de la communauté scientifique, et pas plus d'un tiers font le second choix.

Ces priorités comparées au rattachement institutionnel montrent un clivage entre les équipes IUFM et toutes les autres. Les premières valorisent pour les deux tiers l'acquisition des connaissances pratiques, et les équipes universitaires, celles de l'INRP, du CNRS et des grands établissements, mettent en tête la production de connaissances scientifiques.

Les relations avec le terrain sont centrées sur le système scolaire, mais avec des écarts sensibles et des approches privilégiées, lycées, collèges, sont cités par les deux tiers des répondants, l'école primaire pour seulement la moitié. Surprise, l'enseignement supérieur vient avant l'enseignement technique, pendant que l'école maternelle et la formation des adultes font figure de parent pauvre.

Le questionnaire, enfin, voulait pouvoir donner des réponses à la question «Qui produit quoi?».

Les plus gros producteurs d'écrits sont les équipes des grands établissements de recherche, hors CNRS, avec une moyenne de 149,6 écrits produits par équipe ces quatre dernières années. Viennent ensuite les équipes universitaires avec une moyenne de 117,5 écrits et en troisième rang apparaissent les équipes relevant du CNRS, avec 108,13 écrits. L'INRP et les IUFM viennent ensuite avec, respectivement 86,5 et 77,8 écrits.

Pour relativiser la fiabilité de cette information ou en décrire la composition, indiquons que les équipes universitaires représentent le groupe le plus nombreux à avoir renseigné cette question (34), la somme des écrits produits par l'université est de loin la plus importante (3'995 contre 1'440 pour les grands établissements de recherche, CNRS compris). Cependant, ces sommes moyennes recouvrent des réalités très disparates, notamment à l'université où la production minimale d'une équipe universitaire est de 19 écrits et la production maximale de 341.

Bien évidemment, cette disparité est due également aux effectifs des équipes. Ainsi, les équipes de 1 à 4 chercheurs ont produit une moyenne de 44,8 écrits, avec un minimum de 13 contre un maximum de 72; les équipes de 11 à 16 chercheurs ont produit 86 écrits et les équipes de 16 à 18 chercheurs ont produit 201,6 écrits, avec une disparité importante puisque le minimum est de 32 et le maximum de 341 écrits.

Les périodiques et l'éducation

Voyons maintenant la deuxième enquête, celle qui porte sur *Les périodiques et l'éducation. Eléments pour un état des lieux de la diffusion dans la recherche*, publié sous ma direction par le Secrétariat du CNCRE, l'INRP. Le point commun avec l'étude précédente est d'avoir procédé à une enquête par questionnaire. Mais le point de départ est, quant à lui, différent. Pour les publications, en effet, le questionnaire n'a pas été envoyé «au hasard». Une autre méthode a été utilisée, sur la base de deux idées. La *vox populi* universitaire estime que les revues intéressantes, reconnues, renommées sont peu nombreuses, à peine deux ou trois dizaines, et que donc elles seules mériteraient interrogation. Nous pensons le contraire et avons par conséquent refusé que dans un champ foisonnant, on reproduise les jugements de valeur *a priori* qui ne font que refléter l'idéologie du milieu qui produit le jugement. Il a donc été demandé à des fonds documentaires et à des bibliothèques (8) de communiquer la liste de leurs abonnements de «publications» (et non de revues) concernant, selon eux, l'éducation et la formation. Autrement dit, on cherchait à s'appuyer sur le jugement social et institutionnel des documentalistes et des lecteurs consultants. 5 des 8 bibliothèques les plus centrées sur les recherches n'ont en commun que sept titres et si on cherche les titres communs des huit, on arrive à 21 titres. En établissant la liste de toutes les publications signalées par chacune des huit bibliothèques, on obtient au final 696

titres qui furent donc tous destinataires du questionnaire.

Les 696 références constituaient pour nous une base dont on pouvait déjà tirer quelques informations: ainsi, la moitié des références seulement intègre un terme relatif à l'éducation; de même, la dénomination de disciplines scolaires ou universitaires apparaît dans près de la moitié des titres. En revanche, les termes de pédagogie, didactique et sciences de l'éducation représentent moins de 5%.

139 questionnaires sont revenus renseignés et ont alors constitué le corpus. La comparaison était devenue possible entre base et corpus, de même que l'on pouvait avancer des interprétations au phénomène des non réponses. Le corpus recèle un peu plus de titres portant un mot relatif à l'éducation; la formation, déjà minoritaire, 12% dans la base, n'est plus présente qu'à 8% dans le corpus; de même on remarque la sous-représentation de moitié des titres comportant les mots de sociologie et psychologie. A l'inverse, pédagogie, didactique et sciences de l'éducation sont mieux représentés dans le corpus que dans la base. On notera enfin que sur les 21 revues les plus communes aux fonds documentaires, 14 seulement ont répondu. Quant aux non répondants, on repère, par exemple, que les publications les plus «commerciales» en font partie.

On peut regretter le faible taux de réponses: à la fois, c'est un chiffre faible, mais en même temps plutôt fort pour une enquête par questionnaire lancée par une administration centrale et un établissement public desquels on peut se méfier. En outre, comme nous venons de le voir, on ne peut pas dire que le corpus soit représentatif des critères que nous avons, mais on ne peut pas dire l'inverse non plus puisque nous en connaissons certaines déformations. Enfin, les informations recueillies sur ces 139 publications sont les premières du genre puisque nous ne connaissons aucune autre étude qui ait fait davantage ou mieux.⁴

Caractères généraux des périodiques

La première série d'informations fournies par le dépouillement des réponses reçues fait apparaître des données factuelles: la plupart des titres ont moins de 20 ans d'âge, ce qui n'empêche pas certains de dater d'avant 1950 et 4 d'avoir même plus d'un siècle. Le rythme de création actuel est de 4 titres par an. La moitié de notre lot a une périodicité trimestrielle. Le tirage moyen se situe entre 500 et 2'000 exemplaires. Les très gros tirages, rares, dépassent 40'000. Plus de la moitié des publications propose un abonnement modique, entre 100 et 250 FF, un tiers allant de 250 à 500 FF. Les deux tiers déclarent des tirages stables. Les établissements publics cumulent des tirages extrêmes, mais la moitié d'entre eux éditent de 50 à 450 exemplaires. 40% des titres émanent d'une université ou d'un établissement public. Les associations représentent également une forte proportion des fondateurs, sans que l'on puisse caractériser ces associations; mais une association n'est-elle pas toujours militante? Les associations détiennent 44% de titres, les universités et autres établissements, le tiers. Plus de 40% des rédacteurs en chef sont universitaires; 36% des éditeurs sont des établissements publics, contre 28% des associations et 27% des éditeurs commerciaux.

L'organisation éditoriale

Puisque la moitié des périodiques ayant répondu n'est pas spécifique à l'éducation ou à la formation, les modalités organisationnelles sont intéressantes à comprendre. Les publications déclarent pour les trois quarts, avoir un rédacteur en chef dont la fonction de coordinateur est d'abord mise en avant; la moitié de ces rédacteurs ont la responsabilité éditoriale, mais seulement 16% ont la charge de la diffusion. 4/5 des déclarants ont une instance d'expertise, la majorité sous la forme d'un comité de rédaction. Mais les notions de comité sont floues et variables. Un quart parle d'un comité de lecture. La moitié des publications mentionne deux instances, notamment une deuxième expertise, sans que l'on puisse savoir s'il s'agit d'une instance de recours ou comment se répartissent les rôles et les pouvoirs entre comités. Rédacteur en chef et comité de rédaction ont un rôle prépondérant pour le premier tri des articles, de même pour le choix des thèmes. Plus des deux tiers des membres des comités sont des universitaires et des chercheurs. Les publications semblent autant accueillir les articles qu'elles en sollicitent.

Les auteurs proviennent à égalité du monde de la recherche et de celui des praticiens de l'école. Les formateurs et les travailleurs sociaux sont beaucoup moins nombreux. Les lecteurs sont mal connus; un quart des répondants font une enquête sur leur lectorat; on remarque cependant des écarts possibles entre les publics visés, chercheurs et praticiens de l'école à égalité, et le lectorat identifié: c'est le cas des spécialistes d'autres domaines qui représentent 30% de certains lectorats, alors qu'ils n'étaient que la moitié de ce nombre en public visé. Très rare, une fois seulement, le cas où les chercheurs sont la cible unique. Quant aux parents lecteurs, ils sont très peu présents.

L'analyse des rubriques des différents supports aboutit à la conclusion suivante. Globalement, cet ensemble de rubriques semble répondre à une sensibilité fondée sur la culture du livre sans que la tradition de la controverse y soit prégnante. En fait, elles sont le lieu de descriptions ou d'informations primaires, plutôt que celui de l'élaboration de concepts. Deux groupes se dégagent cependant, celui des pratiques pédagogiques où certains intitulés semblent jeter un pont vers la recherche. Le deuxième groupe comprend des intitulés comme «articles de recherche» qui indiquent leur origine supposée scientifique, sans que l'on puisse à ce niveau d'analyse et à partir d'expressions aussi laconiques, rendre compte des milieux concernés. On note un certain décalage entre les intitulés et ce qui émerge de l'analyse des réponses sur la question de la ligne éditoriale, notamment pour les rubriques documentaires et bibliographiques. Si dans la ligne éditoriale il est souvent fait mention de la recherche et des disciplines universitaires ou de champs théoriques, les rubriques relèvent plutôt d'une réflexion sur les recherches et éventuellement sur leur utilisation et représentent plus rarement de façon indubitable des articles de recherche proprement dite.

Du point de vue des contenus, les pratiques pédagogiques, l'enseignement et la formation, sont presque à égalité avec les recherches et leurs transferts (32%,

34%). On compte enfin 39 mentions de disciplines (scolaires ou universitaires) mais souvent associées entre elles.

Typologie des périodiques

On a cherché à dégager des groupes de publications, en particulier selon les modalités organisationnelles et la sélection des articles. Les calculs font apparaître cinq classes:

- 1e classe: 44 titres: origine et structures associatives; pas d'instructions aux auteurs.
- 2e classe: 29 titres: éditeurs universitaires ou publics, des titres spécifiques à l'éducation.
- 3e classe: 10 titres: c'est la moins fournie; ici, on reçoit des articles spontanés. Deux instances d'expertise, associations éditrices.
- 4e classe: 18 titres; les éditeurs sont plutôt privés. On constate l'existence de deux instances d'expertise. Les experts lecteurs ne connaissent pas les auteurs. On demande aux auteurs des résumés en français et en anglais. Un appareil critique est souhaité.
- 5e classe: 37 titres: les périodiques ont été plutôt créés par les établissements de recherche; un appareil critique est demandé aux auteurs. La deuxième instance d'expertise est moins présente que dans la classe précédente; les experts connaissent les auteurs.

Conclusion sur l'enquête des périodiques

Retenons les points suivants de la conclusion du rapport. L'éducation au sens large suscite, contrairement à l'opinion spontanée, notamment des spécialistes, un très grand nombre de périodiques; ceci ne devrait pas surprendre si on se réfère au répertoire réalisé par Pierre Caspard (1981-1991) qui nous apprend par exemple que de la fin du 18e siècle à 1940, la presse pédagogique représente une masse foisonnante, dont le nombre total peut être estimé à plus de dix mille. La diversité justement s'apprécie dans l'enquête à plusieurs critères: l'ancienneté, la diffusion, la nature des rubriques, ou encore les supports institutionnels. Nous obtenons sur ce point une confirmation importante. Le champ des périodiques de l'éducation mobilise beaucoup les administrations et les associations de militants comme si l'éducation demeurerait un domaine investi par les tutelles publiques et les idéologies. Certes, émergent des périodiques aux intentions affichées de se référer aux disciplines universitaires et particulièrement aux sciences sociales et aux sciences humaines; mais elles sont loin de constituer la majorité de notre échantillon.

On peut être frappé du fait que les revues les plus citées par les fonds documentaires (et par les chercheurs, si l'on se reporte à l'enquête sur l'état de la recherche) ne sont pas celles dont l'organisation générale obéit aux critères de l'académisme. Si l'on se réfère, comme le souhaitent certains chercheurs, au modèle anglo-saxon des revues scientifiques de renom international, force est de consta-

ter qu'il n'en existe aucune de similaire dans le champ de l'éducation. Une association indépendante, un éditeur commercial, un nombre important de ventes, une organisation interne et un fonctionnement clairs et connus de tous, des procédures et des formats standardisés, organisent les grandes revues de référence. Certains périodiques se rapprochent et sans doute de plus en plus, à partir des années 80, du modèle anglo-saxon, mais elles sont encore rares.

Les déclarations d'existence de comités divers, comprenant parfois des noms prestigieux, n'assurent en rien une évaluation et une sélection fondées sur des jugements de «nature intellectuelle». Les milieux d'éducation qui fournissent les auteurs et les éditeurs sont constitués par un petit nombre de personnes qui entretiennent de nombreuses relations professionnelles et personnelles. L'anonymat y est souvent difficile (moins de 20% du corpus); les critères de jugement fort peu standardisés, le champ d'expertise des «lecteurs-juges» demeure flou ou fort diversifié.

L'enquête confirme enfin les grandes difficultés à établir des frontières. Certes, chacun peut décider à sa guise de ce qu'il nomme éducation, ou recherche, ou science. De tels arbitrages arbitraires, outre qu'ils peuvent être rassurants, ont sans doute comme principal mérite d'opérer des effets de distinction entre les statuts et les personnes, car, dans les faits, les périodiques reflètent, chacun avec ses spécificités, un mélange de réflexions, d'idéologies, de comptes rendus de recherches (de tous ordres et de toutes disciplines), de pratiques et d'innovations.

L'enquête présente donc un état des choses. Il y manque des investigations empiriques auprès d'un panel de revues qui affinaient nos connaissances sur les fonctionnements. Si aujourd'hui priment les techniques de bibliométrie et d'infométrie, alors le constat peut être fait que, «pour compter», il faut encore avoir des unités comparables et de même nature.

Remarques finales sur les deux enquêtes

Ces deux enquêtes ne sauraient apaiser notre curiosité. Cependant, parce qu'elles ont tenté de faire un état des lieux et ainsi se refuser à édicter ce qu'il fallait penser et faire, avant de savoir ce qu'il en était, le CNCRE a évité la tentation dogmatique. Pour décider d'une hiérarchie des équipes et des publications, faut-il encore faire précéder l'évaluation d'un débat et d'un accord sur les critères; à qui serviraient des résultats «pipés» qui n'auraient pas clarifié les niveaux de recherches, les fonctionnements réels des publications, si ce n'est à renforcer les pouvoirs des gens en place?

Les données rapportées de ces deux enquêtes, outre les commentaires qui en ont été faits au fur et à mesure des comptes rendus, permettent d'insister maintenant sur quelques problèmes.

La recherche en éducation est beaucoup plus diversifiée qu'il n'y paraît, même à travers les deux enquêtes. Il faut garder en mémoire, par exemple, qu'on

avait pu il y a quelques années établir que probablement au moins 900 thèses par an, en France, pouvaient concerner l'éducation; or, les dominantes disciplinaires prises ici en considération, ne représenteraient que la moitié des thèses⁵ au plus 60%. Le premier bloc de disciplines à produire des thèses, 17% de l'ensemble, sont les études littéraires.

Le deuxième phénomène massif n'est pas seulement la différence entre deux blocs, sciences de l'éducation, pédagogie, didactique, face à psychologie, sociologie, histoire et économie, mais bien la variété, la dispersion des références.⁶ Les répondants montrent que les termes censés être simples, comme objet, références, théories, disciplines, ne sont pas entendus de la même manière par l'ensemble des chercheurs et par l'ensemble des publications. On comprend mieux alors la grande difficulté des dialogues et des débats. La situation anomique presse les uns et les autres à travailler et à échanger en groupes clos et fermés, rendant si difficiles les états des lieux et les états des questions, la cumulation même des connaissances avérées sur les processus éducatifs. Il n'est pas difficile (à condition de s'en donner les moyens), de voir apparaître et disparaître des objets d'études, ou de constater l'influence accrue de telle ou telle théorie, mais il est beaucoup plus difficile d'accumuler des savoirs quand chaque chercheur a tendance à repartir de zéro.

Pour conclure cet article, tentons de répondre à l'une des questions principales de ce numéro thématique, les rapports entre les sciences de l'éducation et les demandes sociales.

Les deux enquêtes qui viennent d'être présentées s'inscrivent en décalage du propos même de la revue: en envisageant les sciences de l'éducation comme une des composantes d'un ensemble plus vaste de disciplines produisant des connaissances sur et pour l'éducation, on renonce, somme toute, à une affirmation identitaire à partir de l'épistémologie. C'est accepter la reconnaissance qu'une «discipline» sciences de l'éducation possède assurément une légitimité de formation initiale et continue, du niveau de l'enseignement supérieur, mais que cette légitimité institutionnelle et sociale n'a nul besoin de s'adosser à un «paradigme».

Après tout, les sciences juridiques pèsent bien peu dans le poids social de la légitimité du droit comme discipline universitaire. Les deux enquêtes françaises, quelles que soient leurs imperfections, montrent à l'envi la très grande complexité des discours et des explorations relatives à l'éducation et à la formation. Entre les extrêmes, comme une grande enquête macroscopique de l'économie des systèmes scolaires et l'observation de l'action éducative quotidienne d'une mère envers son jeune enfant, il y a une multitude de situations, de données, de pratiques dont sans doute, pour l'instant, il est vain de vouloir ou d'espérer qu'elles se rejoignent toutes dans une appellation, les sciences de l'éducation, dont la dénomination continue à faire plus de problèmes qu'elle n'en résout. Dans le champ qui nous occupe, à étudier de près les résultats et les modalités

des investigations conduites par des acteurs et des auteurs différents par leurs statuts et leurs ambitions, on n'aboutit pas à moins d'une dizaine de modes de productions différentes qui peuvent aller de l'enquête journalistique à l'essai, en passant par la production de données et la recherche empirique problématisée.

Les demandes sociales, par ailleurs, doivent aussi être éclairées: on sait, en effet, que si l'expression est suggestive, il est beaucoup plus difficile de la cerner. Qu'est-ce qu'une demande sociale? Qui l'exprime, auprès de qui? Pour quoi faire? Il apparaît qu'en éducation, comme dans d'autres pratiques, les indicateurs des demandes sont pour certains très clairs et, pour d'autres, bien plus aléatoires. Font partie du premier groupe, aussi bien les demandes qui prennent la forme de missions décrites par le législateur, les exécutifs, les instances de tutelle, que les demandes qui se manifestent par l'intermédiaire du marché, donc des produits et des services (que l'on pense aux commandes d'études) offerts et achetés; encore que dans ce dernier cas, il y aurait à différencier demande de société et demande sociale: l'achat massif de produits informatiques exprime assurément l'envie de certains groupes sociaux de consommer (utiliser, c'est déjà moins sûr) ce type de produit, mais ne construit pas pour autant une demande sociale, si cette notion signifie aussi un imaginaire, des représentants, etc.

Le deuxième groupe d'indicateurs, celui de l'incertitude, est représenté notamment par les media qui, tout à la fois, donnent la parole à des agents sociaux (mandataires ou pas) et qui mettent en forme, à partir d'informations triées, ce que les clientèles et les idéologies ont besoin d'entendre ou de dire comme étant leur opinion propre. Ici toute demande sociale est fluctuante, sujette aux modes. En matière d'éducation et de formation, que pourrait-on constater de la situation française? D'abord, une non demande sociale de «raison». Les livres et les revues quelque peu savants se vendent peu et mal. Les débats argumentés de bonne foi sont rares. La demande sociale est à la passion et à l'idéologie. Les commandes d'études et de recherches progressent aussi fort peu.

Tant et si bien que les demandes sociales ne s'adressent guère aux sciences de l'éducation et nous risquons fort de ne pas dépasser l'auto demande sociale. Ce sont les sciences de l'éducation qui, parfois, s'inventent des demandes sociales, n'échappant alors pas, pas plus que d'autres disciplines, aux chimères du corporatisme et du messianisme réunis.

Notes

- 1 Diverses voix se sont élevées depuis des années pour que la discipline sciences de l'éducation bénéficie d'une évaluation par le Comité National d'évaluation, comme ce fut le cas de la géographie par exemple; demandes pour l'instant sans réponse.
- 2 C'est chose faite au moment de la relecture des épreuves de l'article. Le décret du 14 janvier 2000 modifiant les statuts de l'INRP porte en son article 18: «Le décret 95-674 du 9 mai 1995 relatif au Comité national de coordination de la recherche en éducation est abrogé».

- 3 On peut se procurer les deux rapports en écrivant à Evelyne Burguière (INRP) à l'adresse électronique suivante: burguiere@inrp.fr.
- 4 Cette affirmation est moins vraie qu'en 1997. La Société Française de Psychologie vient de publier en mai 1999, sous la direction de Marie Santiago Delefosse, un «Répertoire des revues francophones de psychologie. Un outil à destination des auteurs». On y apprend que certains catalogues répertorient 890 périodiques et même selon d'autres, on en trouve jusqu'à 1'350. L'auteur explique comment il a été décidé de faire une sélection des 149 revues qui ont reçu un questionnaire. 85 ont répondu donnant lieu chacune à une fiche technique dont l'ensemble constitue le Répertoire.
- 5 Ce travail de comparaison n'a pu être fait que pour les années 1983 et 1984. Il n'a pas été repris et poursuivi. On le trouve dans le rapport consacré aux thèses en sciences de l'éducation (Beillerot, 1993; Beillerot & Demori, 1997).
- 6 Cette variété avait été repérée dans l'étude sur les thèses où les auteurs ne craignent pas de mentionner 200 appellations différentes de disciplines.

Bibliographie

- Beillerot, J. (1993). *Les thèses en sciences de l'éducation. Bilan de vingt années d'une discipline, 1969-1989*. Nanterre: Université Paris X.
- Beillerot, J. & Demori, F. (1997). *Les thèses en sciences de l'éducation de 1990 à 1994*. Nanterre: Université Paris X.
- Caspar, P. (Ed). (1981-1991). *La presse d'éducation et d'enseignement*, 4 volumes, Paris: INRP & Editions du CNRS.
- Charlot, B. (avec commission de réflexion sur les sciences de l'éducation, Gautherin, J., Hédox, J. & Tijnman, A.) (1995). *Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi*. Paris: ESF.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1998). *Le pari des sciences de l'éducation. Raisons éducatives 1-2*. Bruxelles: De Boeck.

Annexe 1: Bibliographie complémentaire à propos des Sciences de l'éducation en France

Il y aurait sans doute plus d'une centaine de références pour établir une bibliographie exhaustive: c'est dire que la liste suivante est sélective et que les choix n'engagent que l'auteur de cette liste.

- Actes des journées d'études sur «Identité et constitution des sciences de l'éducation» (1984). *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4.
- Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (1993). *Les sciences de l'éducation, enjeux et finalités d'une discipline*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Avanzini, G. (1995). Des sciences de l'éducation. *Cahiers Binet Simon*, 645, 5-26.
- Beillerot, J. (1993). *Les thèses en sciences de l'éducation. Bilan de vingt années d'une discipline, 1969-1989*. Nanterre: Université de Paris X.
- Beillerot, J. & Demori, F. (1997). *Les thèses en sciences de l'éducation de 1990 à 1994*. Nanterre: Université de Paris X.
- Beillerot, J. (1987). Les sciences de l'éducation: histoire comparée avec les sciences politiques et la géographie. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 5, 75-99.
- Charlot, B. (avec commission de réflexion sur les sciences de l'éducation, Gautherin, J., Hédox, J. & Tijnman, A.) (1995). *Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi*. Paris: ESF.
- Debarbieux, E. (Ed.) *25 ans de sciences de l'éducation*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

Debeauvais, M. (1981). Les sciences de l'éducation en France. Une étude de cas: l'Université de Paris VIII. *Actes de la Xe Conférence de l'Association d'éducation comparée pour l'Europe*, 33, 15-22.

Duru-Bellat, M. (1992). *Les études universitaires de sciences de l'éducation en France, en 1990: structures, contenus, public*. Dijon: IREDU, Université de Bourgogne.

Gautherin, J. (1991). *La formation d'une discipline universitaire: la Science de l'éducation, 1880-1914 (essai d'histoire sociale)*. Thèse de doctorat en sciences humaines, Université René Descartes, Paris V.

Hermine, S. (1978). *Les sciences de l'éducation, public et objectifs, méthodes et moyens. Essai d'analyse historique et prospective*. Thèse de troisième cycle multigraphiée, Université René Descartes, Paris V.

Lobrot, M. (1968). *Vers une science de l'éducation*. La Loupe: Rouillier.

Marmoz, L. (1988). *Les sciences de l'éducation en France, histoire et réalités*. Issy: EAP.

Marmoz, L. (1978). *Les sciences de l'éducation en France, Une innovation tronquée. Un corps nouveau*. Thèse de troisième cycle, Caen.

Meirieu, Ph. (1991). *Qui a peur des sciences de l'éducation?* Lyon: Voies livres.

Mialaret, G. (1985). *Introduction aux Sciences de l'éducation*. Unesco-BIE, Lausanne: Delachaux & Niestlé.

Mialaret, G. (1991). *Les sciences de l'éducation*. Paris: PUF, Que sais-je? 1e éd., 1976, 5e éd., 1991.

Plaisance, E. & Vergnaud, G. (1999). *Les sciences de l'éducation*. Paris: La Découverte (2e édition).

Tardy, M. (1984). Sciences de l'éducation; considérations épistémologiques. *Sciences de l'éducation*, 2.

Vigarello, G. (1994). *Discipline et sous-discipline en Sciences de l'éducation*. In A. Jeannel, P. Clanché & E. Debardieux (Ed.). *25 ans de sciences de l'éducation* (pp. 77-88). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

Annexe 2

Tableau 1: Les cadres de référence selon les disciplines (Pourcentage de lignes)

	Didactique	Sciences de l'éducation Pédagogie	Sociologie Economie Sc. sociales	Psychologie	TOTAL
Théories de l'apprentissage et de la cognition	38,5 %	33,3 %	5,1 %	23,1 %	100 %
Sociologie de..., théories sociologiques	22,6 %	38,7 %	35,5 %	3,2 %	100 %
Théories de l'argumentation, sc. du langage, psycholinguistique	55,6 %	16,7 %	5,6 %	22,2 %	100 %
Approches historiques et philosophiques	14,3 %	57,1 %	21,4 %	7,1 %	100 %
Théories des champs conceptuels et théorie des situations didactiques	81,8 %	18,2 %	–	–	100 %
Ecologie et anthropologie des savoirs	77,8 %	11,1 %	–	11,1 %	100 %

Approche interactionniste	28,6 %	42,9 %	14,3 %	14,3 %	100 %
Approche systémique	40 %	40,0 %	20,0 %	–	100 %
Approche épistémologique	33,3 %	33,3 %	–	33,3 %	100 %
TOTAL réponses	40,1 %	32,8 %	13,9 %	13,1 %	100 %

Tableau 2: Les cadres de référence selon les disciplines (Pourcentage de colonnes)

	Didactique	Sciences de l'éducation Pédagogie	Sociologie Economie Sc. sociales	Psychologie	TOTAL
Théories de l'apprentissage et de la cognition	27,3 %	28,9 %	10,5 %	50,0 %	28,5 %
Sociologie de..., théories sociologiques	12,7 %	26,7 %	57,9 %	5,6 %	22,6 %
Théories de l'argumentation, sc. du langage, psycholinguistique	18,2 %	6,7 %	5,3 %	22,2 %	13,1 %
Approches historiques et philosophiques	3,6 %	17,8 %	15,8 %	5,6 %	10,7 %
Théories des champs conceptuels et théorie des situations didactiques	16,4 %	4,4 %	–	–	8,0 %
Ecologie et anthropologie des savoirs	12,7 %	2,2 %	–	5,6 %	6,6 %
Approche interactionniste	3,6 %	6,7 %	5,3 %	5,6 %	6,6 %
Approche systémique	3,6 %	4,4 %	5,3 %	–	3,6 %
Approche épistémologique	1,8 %	2,2 %	–	5,6 %	2,2 %
TOTAL réponses	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Bildungsforschung in Frankreich: Ergebnisse von Untersuchungen über Forschungszentren und Zeitschriften.

Zusammenfassung

Eine nationale Kommission für die Koordination der Forschung im Bereich der Erziehung (CNCRE), die 1995 von der französischen Regierung eingesetzt wurde, hat zwei Jahre später die Ergebnisse zweier Fragebogenuntersuchungen über Forschungszentren und Zeitschriften vorgelegt. Auf der Grundlage von Antworten aus 167 Forschungsgruppen und 139 Antworten von Zeitschriften, gelang es, genauere Kenntnisse über die Forschungsinhalte und die am Forschungsprozess beteiligten Disziplinen zu gewinnen: im Hinblick auf die Zeitschriften wurde vor allem sichtbar, welches Gewicht den Verwaltungen bei ihrer Herstellung und den Schwierigkeiten ihrer Verbreitung zukommt.

La ricerca in educazione in Francia: risultati di inchieste su centri di ricerca e periodici

Riassunto

Un comitato nazionale di coordinamento della ricerca in educazione (CNRE) creato dal governo francese nel 1995, ha realizzato, tramite questionario, due inchieste riguardanti i centri di ricerca e i periodici.

A partire da 167 risposte di gruppi di ricerca e da 139 risposte inerenti dei periodici, è stato possibile conoscere meglio soprattutto i contenuti della ricerca e le discipline di riferimento; inoltre, per i periodici, si è individuato il significato dell'amministrazione per la gestione e per la scarsa diffusione.

The research in education in France: results of enquiries about research centres and periodicals

The research in education in France: results of enquiries about research centres and periodicals

Summary

A national committee of research coordination in education created in 1995 by the French government, has realised, two years later an enquiry with a survey about research centres and periodicals. 167 responses from teams and 139 from periodicals, have enabled a better knowledge about researches contents and joining disciplines, and then, for periodicals to show in particular the weight of administrations in their management and low distribution.

