

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation
www.la-recherche-en-education.org

N.° 13 (2015), pp. 21-35

Recherche et intervention éducative en Grèce : l'exemple du Projet pour l'éducation de la minorité musulmane

Nelly Askouni

Université d'Athènes
naskouni@ecd.uoa.gr

Résumé

Dans la période actuelle la recherche en éducation en Grèce se développe dans le cadre de programmes européens qui traitent des « problèmes éducatifs » concrets. La recherche menée dans un tel contexte est associée à l'action, puisque son objet est défini en fonction des objectifs de l'intervention éducative. Elle s'écarte donc de la conception normative de la recherche en tant qu'activité autonome de production de connaissances, détachée des objectifs pratiques.

L'article analyse le travail de recherche mené dans le cadre d'un projet longitudinal concernant l'intégration scolaire et sociale des enfants de la minorité musulmane qui vit dans la région de Thrace. L'interrogation porte sur les questions que pose l'interdépendance entre recherche et intervention : l'indépendance du chercheur quant à la construction de l'objet de recherche, les impératifs temporels, le statut de connaissances produites et le travail d'objectivation qu'il faut faire pour assurer la rigueur scientifique de la recherche.

Mots-clés : Recherche – Action – Intervention éducative – Programme européen – Autonomie du chercheur – Minorité musulmane

Introduction

Depuis les années 90 le développement de la recherche en éducation, comme d'ailleurs plus généralement en sciences sociales en Grèce, s'est fait dans le cadre des programmes financés par l'Union Européenne à tel point que le terme « programme » (sous-entendu « européen ») est devenu synonyme de celui de recherche. Cette dépendance est beaucoup plus étroite dans la période de crise économique prolongée que traverse actuellement la société grecque. Dans ce contexte les crédits européens sont la source presque unique de financement pour les équipes de chercheurs en éducation. Pour la plupart des cas la recherche fait partie des programmes d'intervention éducative. Elle est ainsi associée – pour ne pas dire subordonnée – à l'action, ce qui détermine l'orientation, voire même la pratique de la recherche.

Dans un tel contexte, délimité par la logique politique des programmes d'intervention la question qui se pose est de savoir quel est le type de savoir à produire. Y a-t-il des obstacles à l'autonomie du chercheur quant à la définition des problèmes, au choix des outils méthodologiques, à l'analyse et l'interprétation des données ? S'agit-il d'altération de la

recherche en tant que pratique sociale autonome qui ne devrait obéir qu'aux impératifs de la rationalité et de la construction des connaissances ? Face au modèle technocratique qui attribue à la recherche une fonction instrumentale, les sciences sociales peuvent-elles préserver une fonction critique, et sous quelles conditions ?

Ces questions font l'objet d'un débat étendu, notamment parmi les sociologues, sur la diversité et la légitimation des pratiques d'intervention menées par les chercheurs en réponse à une demande sociale croissante dans la période actuelle (Vrancken et Kutty 2001, Legrand et Vrancken 2004). La recherche en sciences sociales devient de plus en plus dépendante de financements provenant de commanditaires divers (politiques, administratifs, privés ou publics) et accordés afin de traiter des « problèmes sociaux » concrets et non pas pour produire des connaissances. Impliqué dans des pratiques d'intervention de toute sorte, le chercheur doit donc traduire dans sa propre logique les buts qui lui sont assignés de l'extérieur, afin de préserver son autonomie, condition indispensable au caractère scientifique de son travail.

Nous tenterons d'aborder certains aspects des rapports complexes qui se tissent entre production de connaissances et action à partir de l'analyse du travail de recherche mené dans le cadre d'un Programme d'action éducative en Grèce¹. Il s'agit du « Projet pour l'éducation des enfants de la minorité musulmane de Thrace », projet longitudinal du Ministère de l'Éducation, connu par l'acronyme PEM (que nous utilisons par la suite) et co-financé par des crédits européens (80%) et nationaux (20%). Son objectif est d'assurer l'intégration scolaire et sociale des enfants de la minorité musulmane. Le PEM, tout comme deux autres projets analogues, portant l'un sur l'éducation des enfants d'immigrés, l'autre sur la scolarisation des enfants tziganes, cristallisent la politique européenne de lutte contre l'exclusion et les inégalités scolaires des groupes sociaux caractérisés comme « vulnérables ». En ce qui concerne la minorité musulmane, les problèmes éducatifs étaient liés non seulement à des facteurs socio-économiques mais aussi à des conflits politiques de longue date. Le PEM donc vise à créer les conditions d'intégration sociale des membres de ce groupe à la société grecque en tant que citoyens égaux en droit. Avant d'analyser la place de la recherche au sein de ce Projet, nous allons présenter les spécificités de la population visée et du contexte dans lequel il se situe. Cette présentation est nécessaire afin de rendre intelligibles les facteurs déterminant aussi bien les actions que les recherches menées.

La minorité musulmane en Thrace : conflits politiques et ségrégation sociale

La minorité musulmane est la seule minorité officiellement reconnue en Grèce. Il s'agit d'un groupe d'environ 100.000 à 120.000 personnes, des citoyens grecs qui vivent dans la région de Thrace, à la frontière avec la Bulgarie et la Turquie. Historiquement, son origine remonte à 1923 après la défaite grecque en Asie Mineure face à l'armée turque et l'échange de population qui l'a suivie. Il s'agit d'une vaste opération d'épuration ethnique, effectuée sur la base de critères religieux, pendant laquelle ont été déplacés plus d'un million et demi de chrétiens orthodoxes et environ 500.000 musulmans, à une seule exception : les musulmans de la Thrace de l'Ouest et les Grecs orthodoxes d'Istanbul ainsi que de deux autres régions de la Turquie avaient le droit de rester respectivement en Grèce et en Turquie, jouissant d'un statut de minorité spécifié par le Traité de Lausanne.

Pour des raisons historiques la définition officielle de ce groupe s'est faite sur la base de la religion². Mais au-delà de la religion commune, la minorité musulmane n'est pas un groupe homogène ni du point de vue ethnique ni du point de vue linguistique. Elle est composée de trois parties : les Turcs, groupe dominant, turcophone, d'origine et d'identité ethnique turque ; les Pomaks, groupe slavophone qui vit dans la zone montagnarde de la frontière avec la

Bulgarie, dont l'origine est très controversée et l'identité encore plus complexe ; les Tsiganes, beaucoup moins nombreux, pour la plupart bilingues (parlant le romani et le turc). Malgré cette diversité, la langue dominante au sein de la minorité est le turc en termes tant quantitatifs que symboliques. Il en va de même pour ce qui est de l'ethnicité, puisque la plupart des membres de la minorité se déclarent Turcs. L'identité de ce groupe est une question complexe qui ne pourrait être réduite à des indices « objectifs » comme la langue, ou à d'autres plus fluides, comme l'origine. Elle dépend du contexte politique et de l'usage idéologique de ces attributs, mais aussi de la hiérarchisation sociale et culturelle à l'intérieur de la minorité (Troubeta, 2001, Tsibiridou, 2000)³. Les autorités grecques refusent de reconnaître la minorité en termes ethniques, ne reconnaissant pas ainsi l'identité turque de la plus grande partie de ses membres. Étant données les tensions de longue date entre la Grèce et la Turquie, la revendication du caractère turc de la minorité est perçue comme une menace virtuelle pour des raisons aussi bien politiques que de représentations collectives. Selon le récit dominant de l'histoire de la Grèce, le Turc incarne la figure adverse de l'« Autre » par excellence.

La minorité musulmane en Grèce, comme d'ailleurs la minorité de Grecs orthodoxes en Turquie, a été victime des relations conflictuelles entre la Grèce et la Turquie pendant une longue période qui commence à la fin des années 50, avec l'affaire de Chypre, et va jusqu'au début des années 1990. La minorité grecque d'Istanbul a presque disparu. Ses membres, victimes de persécutions, ont été forcés à quitter le pays. De l'autre côté, pendant cette période, les autorités grecques n'ont pas traité les musulmans comme des citoyens grecs mais plutôt comme une menace permanente à l'intérieur du territoire national. La politique de discriminations adoptée à l'égard de la minorité a engendré la ségrégation de ce groupe et sa marginalisation sociale⁴.

En effet, la minorité constitue au sein de la société locale un monde à part. Les communes à population mixte sont peu nombreuses. Même dans l'espace urbain la ségrégation est visible. Il s'agit en grande partie d'une population rurale qui vit dans de petites communes, souvent isolées surtout dans la région de montagne. Selon une enquête que nous avons menée en 1997 sur l'ensemble des élèves de l'école primaire, presque la moitié (48%) vient de familles agricoles, 42% sont des enfants d'ouvriers, alors que ceux issus des couches moyennes ne dépassent pas 8%. A noter aussi le taux infime des catégories supérieures : 0,8% des pères exercent une profession libérale. L'écart par rapport à la moyenne nationale est considérable. Le taux des agriculteurs dans la population active était de 18%, celui des ouvriers de 35% et celui des catégories moyennes de 27% (Askouni 2006, 2010).

Tant la répartition socioprofessionnelle des membres de la minorité que leur niveau éducatif, nettement inférieur à la moyenne nationale, témoignent de la position sociale dominée de cette population. Selon la même enquête, le diplôme le plus élevé pour la plupart des parents était le certificat d'études primaires (79% des pères et 78% des mères), tandis qu'une grande partie d'entre eux (14% des pères et 21% des mères) étaient analphabètes ou n'avaient pas terminé l'école primaire.

Par ailleurs, le profil social de ce groupe renvoie à une image de la société grecque quelques décennies auparavant. Les politiques de discrimination ont empêché la minorité de participer aux processus sociaux et économiques qui ont transformé les structures de la société grecque d'après guerre et l'ont enfermée dans une sorte de « stagnation » sociale. Jusqu'à récemment, plusieurs aspects d'organisation de la vie quotidienne (les villages dans les régions montagnardes, l'ambiance rétrograde des écoles, des métiers déjà disparus partout ailleurs) évoquent des images d'une autre époque, celle de la Grèce rurale des années 50. Même les

changements sociaux en cours traversant cette minorité (processus d'urbanisation, migration, mobilité sociale), rappellent ceux produits dans la société grecque pendant les années 60.

À partir des années 1990, la politique de l'état grec commence à s'infléchir progressivement. Ce changement est dû à la pression exercée par les instances européennes pour développer le respect des droits des minorités mais aussi à l'échec de la politique antérieure. De nouvelles mesures institutionnelles ont été prises pour remédier aux discriminations du passé et favoriser le développement économique de la région. L'éducation fait partie des priorités majeures de cette politique. En 1996, une mesure d'« action positive » donne aux membres de la minorité accès à l'enseignement supérieur, dont ils étaient auparavant exclus⁵. L'année suivante, en 1997, commence le PEM, le projet en question, censé opérer des changements profonds dans l'enseignement primaire et secondaire afin de favoriser l'apprentissage du grec et l'accomplissement de la scolarité obligatoire pour l'ensemble des enfants de la minorité.

Le cadre éducatif

Concernant l'enseignement primaire, la scolarisation de la plupart des enfants de la minorité se fait dans des établissements bilingues spécifiques, dites écoles minoritaires, qui constituent un système à part. Il s'agit d'un réseau de 170 établissements bilingues, destinées exclusivement aux enfants de la minorité, où sont actuellement (année 2013) scolarisés environ 6.000 élèves. Une partie moindre des enfants de ce groupe, environ 2.000 élèves sont scolarisés dans les écoles publiques avec le reste de la population.

Le curriculum des écoles minoritaires est divisé en deux parties enseignées respectivement en grec par des enseignants grecs (des « chrétiens » selon la catégorisation officielle) et en turc par des enseignants appartenant à la minorité (des « musulmans »). De nom bilingue, le curriculum n'est en fait qu'une juxtaposition des deux parties sans lien essentiel entre eux ni coopération des enseignants. Au-delà des problèmes pédagogiques qu'elle pose, l'organisation de l'enseignement en deux parties bien distinctes, constitue une reproduction symbolique la division de la société au sein de l'école.

Concernant le secondaire, il n'existe pas de véritable réseau scolaire spécifique à la minorité, à l'exception de deux *gymnasiums*⁶, deux lycées qui fonctionnent selon le modèle bilingue des écoles primaires et deux écoles religieuses qui consacrent une partie du curriculum à l'enseignement du Coran. La capacité d'accueil de ces établissements est bien évidemment limitée. Pourtant, les autorités grecques s'opposent à la création de nouveaux établissements bilingues, revendication de longue date des représentants de la minorité, et encouragent, de manière ouverte ou implicite, l'orientation des enfants de la minorité vers le *gymnasiums* et les lycées publics grécophones.

En 2013, environ 7.000 élèves d'origine minoritaire sont scolarisés dans l'enseignement secondaire, dont 4.000 au *gymnasium* et 3.000 au lycée. Plus de deux tiers d'entre eux se trouvent dans des établissements publics. Il faut pourtant préciser que la situation éducative actuelle est complètement différente de celle des années '90, quand le PEM a commencé. En 1997 le nombre d'élèves musulmans scolarisés dans l'enseignement secondaire était à peine supérieur de 2.000 (1.500 au *gymnasium* et 500 au lycée).

Cet écart considérable des effectifs montre la forte dynamique de changement développée au cours des quinze dernières années. En même temps il laisse apparaître l'existence de graves problèmes éducatifs, notamment le décrochage scolaire massif, marquant le début de cette période.

Le Projet d'intervention : objectifs et actions

Le Projet pour l'éducation des enfants de la minorité musulmane de Thrace est lancé en 1997 et il toujours en vigueur avec des intervalles longs entre ses différentes phases. Il comporte quatre phases qui se distinguent aux périodes suivantes :

- a. 1997- 2000
- b. 2002-2004
- c. 2006-2008
- d. 2010-2015

Malgré la discontinuité dans le temps, les objectifs principaux et la logique du projet sont restés stables au cours de cette période, indépendamment des changements sur la scène politique grecque (l'alternance au pouvoir des socialistes et des conservateurs)⁷. Les interruptions entre les phases successives sont surtout liées à la complexité et la lenteur des procédures d'évaluation et de gestion administrative de ce type de programmes européens. Ceci dit il est important de noter que cette discontinuité du travail sur le terrain crée plusieurs obstacles au niveau des actions menées et réduit leur efficacité.

Le projet est réalisé par une équipe pluridisciplinaire dont la composition reflète l'envergure mais aussi le caractère multiple de l'œuvre accomplie : plus de 400 personnes y ont participé, universitaires et chercheurs de plusieurs disciplines, enseignants du primaire et du secondaire, experts de différents domaines et personnel administratif⁸.

Les problèmes auxquels le PEM devait faire face étaient nombreux et complexes. En réalité, les écoles de minorité, écoles ségréguées, n'assuraient, pour la plus grande partie de leur public, ni l'alphabétisation ni la maîtrise du grec. Alors que la quasi-totalité des élèves commençaient leur scolarité sans aucune connaissance du grec, le curriculum et les manuels scolaires utilisés étaient les mêmes que dans les écoles publiques, donc inadéquats pour des élèves non grecophones. De même, les enseignants n'avaient pas reçu de formation spécifique à des outils didactiques qui leur permettraient de gérer les problèmes rencontrés dans la communication avec les élèves et d'enseigner le grec comme langue étrangère.

Pour comprendre la situation, il faudra tenir compte, outre ces aspects pédagogiques, des obstacles moins explicites liés aux dimensions politiques de la question. Selon la logique des politiques suivies par les autorités grecques jusqu'aux années 1990, la préservation des structures éducatives obsolètes et inadéquates, et donc le maintien des membres de la minorité dans un état d'ignorance, pourrait mieux assurer le contrôle politique de cette population (Androussou *et al.* 2011). Cette politique de discrimination n'a fait que provoquer des conflits et établir un climat de méfiance et de suspicion entre la minorité et la majorité. Rompre ce climat était un défi et en même temps une difficulté majeure pour le PEM, qui considérait les rapports de confiance avec la population visée comme une condition préalable à toute intervention dans le domaine de l'éducation. Dans ce contexte, le Projet en question, bien que centré sur l'éducation, a donc également eu un impact politique au sens strict du terme.

Le PEM comprend des actions multiples organisées aussi bien à l'intérieur de l'école qu'au sein de la communauté⁹. Les axes principaux d'intervention étaient les suivants :

- production de manuels scolaires et de matériel éducatif adaptés aux élèves non grecophones, qui tient compte aussi bien du bilinguisme que du contexte sociale et de l'identité de la population concernée ;

- formation des enseignants à l'utilisation de méthodes pédagogiques innovantes et alternatives et à la gestion des questions identitaires en milieu scolaire ;
- mise en œuvre d'actions de soutien scolaire pour favoriser l'apprentissage du grec et l'amélioration des performances scolaires ;
- création de Centres d'Action Éducative qui dispensent des cours de grec et des diverses activités pédagogiques sur la base des nouvelles technologies et favorisent les interactions entre les deux communautés.

La place de la recherche

Parallèlement à la mise en œuvre de dispositifs d'action, un certain nombre de recherches ont été menées dans le cadre du PEM. La plupart d'entre elles se développent pendant la première phase (1997-2000) où la recherche fait partie des priorités de la Fiche Technique du Projet (le document officiel qui formule les directives et le contenu des missions à accomplir) et constitue un axe à part, avec son budget propre. L'objectif était de rendre le terrain d'intervention intelligible afin de faciliter la planification des actions éducatives nécessaires. Pendant les phases suivantes la part du budget accordée à la recherche proprement dite est minime. Cette répartition est conforme à la nature de ce type de projets qui, par définition, sont centrés sur l'action afin de mener un changement concret et non sur la recherche qui, elle, ne produit que des connaissances. En tant qu'activité distincte de l'intervention menée sur le terrain, la recherche occupe une place marginale par rapport aux autres activités du Projet. En même temps, à côté de ce type de recherche « pure », il en existe d'autres qui soient associées à de diverses interventions éducatives et que l'on pourrait qualifier de recherche-actions.

On peut donc parler d'une pluralité de recherches produites dans le cadre du PEM qui se différencient entre elles par leurs objets, leurs questionnements et leur mode d'organisation. Schématiquement, on pourrait distinguer deux catégories de recherches : d'une part celles qui sont directement associées à des activités éducatives du PEM et, d'autre part, celles qui, ayant un rapport indirect aux objectifs pratiques du Projet, portent sur la population concernée et les déterminants sociaux et politiques de sa relation à l'éducation.

Les premières ont pour objet le travail pédagogique en cours afin de définir son contenu, évaluer ses résultats et améliorer la démarche suivie. Bien que les activités de ce type ne soient pas désignées comme des recherches par le langage administratif de la Fiche Technique, elles peuvent être définies comme telles puisqu'elles constituent des procédures systématiques de production de connaissances. Ce type de recherche est proche aux démarches de la recherche appliquée qui fonde sa légitimité sur la logique de l'action. Cette catégorie constitue un ensemble diversifié qui se situe surtout dans le domaine des sciences de l'éducation, de la pédagogie expérimentale et des didactiques des disciplines. Le travail scientifique produit dans ce cadre s'articule autour des trois axes d'intervention éducative du PEM qui sont d'ailleurs interdépendants : la production du matériel éducatif, la formation des enseignants, les démarches didactiques et les procédures d'évaluation. L'accent est mis sur l'enseignement / apprentissage du grec comme langue étrangère ou seconde, mais aussi sur l'élaboration d'outils didactiques basés sur les méthodes actives et la pédagogie du projet, ou sur les innovations pédagogiques mises en œuvre. Les recherches en question servent un objectif double : premièrement, atteindre les objectifs pratiques fixés d'avance (par exemple produire de manuels scolaires, organiser des programmes de formation des enseignants ou expérimenter des nouvelles démarches didactiques) ; deuxièmement produire des connaissances sur la base de l'intervention réalisée, qui auraient une valeur plus générale dans le champ disciplinaire spécifique (didactique des disciplines, formation des enseignants, pédagogie expérimentale).

Dans ce type de recherche, les chercheurs essaient de mettre en évidence le rapport qui existe entre l'activité théorique et la pratique pédagogique et d'analyser le processus de transformation des concepts scientifiques en principes opérationnels¹⁰. La spécificité de cette pratique de recherche réside donc dans l'objectivation de la logique d'action qui tient compte de l'interaction entre d'une part les principes théoriques et méthodologiques propres aux différentes disciplines et de l'autre part la singularité du terrain d'intervention. Sur ce point on voit l'articulation entre les deux types de recherches menées dans le cadre du PEM. Pour accomplir leurs démarches, les chercheurs impliqués dans les actions entreprises avaient besoin de connaissances sur les spécificités du terrain, connaissances que devait produire la deuxième catégorie de recherches mentionnée plus haut portant sur la population concernée et les facteurs déterminant le contexte éducatif et social.

Bien que cette catégorie de recherche fut intégrée au Projet en tant qu'activité distincte, voire autonome par rapport aux autres actions d'intervention sur le terrain, la fonction que la logique administrative lui attribuait était bien circonscrite et orientée vers les buts pratiques fixés : les recherches prévues devaient produire des diagnostics des problèmes afin que les équipes intervenant sur le terrain puissent y apporter des solutions au moyen de leur savoir spécialisé. La position de la recherche sur le plan temporel du Projet reflète une telle conception « utilitaire » du savoir : la recherche ne figure parmi les activités programmées que pendant la toute première période du Projet. Ensuite, à quelques exceptions près, la recherche n'y trouve plus sa place. Elle est presque entièrement substituée par l'action puisque, une fois le diagnostic établi, son objectif était considéré comme atteint.

La plus grande partie des enquêtes ont été menées pendant la première phase ; au démarrage du PEM, le terrain d'intervention était peu connu par les équipes des spécialistes chargés de mission. Une des difficultés majeures rencontrées au début du PEM était l'absence de données fiables même sur des questions élémentaires, comme par exemple la taille de la population visée.¹¹ Ce manque était surtout dû à des raisons politiques déjà évoquées : la minorité musulmane était jusqu'à récemment un terrain interdit à la recherche. Il fallait donc que le PEM commence par la production des données de base afin de reconstituer de manière valide les traits de cette population. Il importe de noter que le recueil de ces données qui, dans d'autres conditions, seraient fournies par les services statistiques, s'est avéré une tâche difficile, toute information relative à cette population étant traitée comme « confidentielle ».

Parallèlement au dépouillement des données statistiques, d'autres enquêtes, aussi bien quantitatives que qualitatives, ont porté sur les problèmes éducatifs spécifiques au groupe étudié, mais aussi sur la compréhension du contexte socioculturel, de la division sociale et des rapports entre les deux communautés. Quant à l'approche, la plupart de ces recherches utilisent les méthodes et le cadre conceptuel des sciences sociales, notamment de la sociologie et de l'anthropologie sociale. Plus précisément, les enquêtes menées dans le cadre du PEM¹², portent sur les objets suivants :

- L'accès des élèves musulmans aux différents niveaux d'enseignement et son évolution dans le temps : l'analyse est faite à partir du recueil et dépouillement des statistiques sur une période d'environ trois décennies.
- Le cadre institutionnel : les textes législatifs et réglementaires (lois, décrets et arrêtés) qui régissent le système d'enseignement de la minorité dès son institution ont été répertoriés et analysés. Outre son utilité pratique, ce travail contribue à l'examen critique de la politique adoptée dans ce domaine sur une longue période.

- Les caractéristiques sociales de la population scolaire : les données recueillies dans le cadre d'une enquête-recensement des élèves scolarisés à l'école primaire (6.510 questionnaires), menée pendant l'année scolaire 1997-98, ont permis d'esquisser le profil socioéconomique du groupe étudié et de démontrer son appartenance aux couches sociales défavorisées.
- La réalité quotidienne des écoles minoritaires : une recherche ethnographique pendant la première année du PEM a mis en évidence les spécificités de ces écoles, les routines et les tensions de la vie scolaire, la distance culturelle entre les élèves et les enseignants du curriculum grecophone, l'insuffisance des méthodes et des outils didactiques, les obstacles pédagogiques, bref l'impasse des processus d'apprentissage auquel le PEM avait à faire face.
- Les enseignants de l'enseignement primaire et secondaire en tant qu'acteurs du processus éducatif : le groupe enseignant du primaire (écoles de minorité) est très diversifié non seulement par rapport à l'appartenance ethnique mais aussi en termes de trajectoires scolaires, professionnelles et sociales. Outre la morphologie sociale de ce groupe, l'investigation a porté sur les conditions de travail, les tensions et les rapports de force générés à l'intérieur des écoles minoritaires mais aussi sur les pratiques pédagogiques des enseignants et leurs attitudes face aux élèves musulmans.
- Les pratiques éducatives des familles de la minorité : les enquêtes auprès des parents visaient à saisir leur rapport à l'éducation, leurs attentes, les obstacles à la scolarisation, notamment pour les filles, et le choix de scolarité opéré entre les écoles publiques et les écoles minoritaires. Pour interpréter ces pratiques il fallait considérer aussi bien les dilemmes identitaires générés par l'appartenance ethnique que les facteurs socioéconomiques déterminant les conditions de vie de la population étudiée.
- Le décrochage scolaire : à la fin des années 90 l'écart entre les effectifs d'élèves musulmans scolarisés à l'école primaire et ceux scolarisés au gymnasium (le premier cycle du secondaire) était considérable, indicateur d'un abandon scolaire massif. Pour estimer le taux de décrochage et explorer la complexité du phénomène, nous avons suivi une cohorte d'élèves pendant la seconde phase du PEM. Nous avons donc constaté qu'au début des années 2000 65% des élèves appartenant à la minorité quittaient l'école avant la fin de la scolarité obligatoire de 9 ans, alors qu'à l'échelle nationale ce taux était de 7%. Néanmoins, le décrochage était surtout de genre féminin (78% pour les filles) et beaucoup plus massif en milieu rural, notamment dans les régions de montagne, qu'en milieu urbain (Askouni 2006). Douze ans après, en 2012, pendant la phase actuelle du Projet, nous avons répété la même démarche afin de saisir les tendances d'évolution et en même temps estimer l'impact du PEM sur la scolarisation des enfants de la minorité. Le taux de décrochage a chuté de 36% au cours de cette période et s'est établi à 29%. Cette baisse considérable témoigne de la forte dynamique des changements éducatifs et sociaux en cours.
- L'accès à l'enseignement supérieur : à partir de l'année 1996, comme il a été mentionné plus haut, un dispositif d'« action positive » permet aux jeunes originaires de la minorité musulmane de s'inscrire dans les universités grecques selon un quota de 0,5%. Ce dispositif a fonctionné comme catalyseur de changements profonds dans le domaine de l'éducation, notamment la forte augmentation des effectifs scolaires dans l'enseignement secondaire et l'orientation des élèves musulmans vers les établissements publics. Une recherche menée au cours de la 4^e phase du PEM essaie d'explorer les effets de cette politique en se centrant sur les bénéficiaires du dispositif. L'objectif est

de reconstituer leurs trajectoires scolaires, saisir les spécificités de leur scolarité et analyser l'expérience des études et son impact sur leur identité ethnique et sociale. Malgré les problèmes socioéconomiques et éducatifs qui persistent (coût des études, maîtrise insuffisante du grec, performances faibles) le taux de réussite aux études est en hausse constante. Tout laisse supposer que, au-delà de ses effets éducatifs proprement dits, ce dispositif a renforcé les processus d'ouverture et d'intégration sociale de la minorité musulmane.

Les recherches ci-dessus ne se sont pas bornées à décrire et analyser les problèmes éducatifs ; elles les ont interprétés en tenant compte de l'entrecroisement des déterminants politiques et des rapports de classe. Les connaissances ainsi produites dans le cadre du PEM construisent un schéma de compréhension des changements rapides en cours, comme la réduction du décrochage scolaire, le dépassement progressif des obstacles à l'éducation des filles, l'orientation vers les écoles publics grecophones. La rapidité des changements constitue en elle-même un fait social, indicateur d'une dynamique forte de transformation sociale. Ces mutations du champ éducatif s'inscrivent dans des changements sociaux et culturels plus larges, à savoir la rupture du caractère clos des communautés locales, la transformation de leurs structures traditionnelles et les processus de transition à la modernité.

Pratique de recherche et logique d'action : interdépendance et tensions

La recherche menée au sein d'un Projet d'intervention éducative a par définition un rapport à l'action, puisque son objet est a priori défini par la logique politique ou administrative du projet corrélativement aux actions visées. Elle s'écarte donc de la conception normative de la recherche en tant qu'activité autonome de production de connaissances, détachée des objectifs pratiques, dont la légitimité résulte des critères intrinsèques à la tradition scientifique dans laquelle elle s'inscrit. Une telle conception idéalisée de la recherche risque de produire une hiérarchisation selon laquelle les recherches ayant un rapport à l'action sont reléguées au deuxième rang. Néanmoins, on ne saurait estimer le caractère scientifique ou la valeur des connaissances produites selon une norme rigide et univoque de la science « pure ». Il faudra au contraire contextualiser les démarches et les résultats de la recherche et expliciter les conditions de leur production afin de considérer la légitimité des choix adoptés.

Une question essentielle concerne l'indépendance du chercheur quant à la construction de l'objet de recherche et la démarche suivie. Dans le cas que nous examinons, alors que la recherche figurait officiellement parmi les parties constitutives du Projet, son contenu n'était désigné que d'une manière générale. A l'origine se trouvait une question sociale, en l'occurrence les problèmes éducatifs de la minorité musulmane, que la recherche devrait éclairer afin de faciliter le travail des équipes d'experts chargées d'y apporter des solutions. Intégrée dans une logique opérationnelle, la recherche était censée fournir des informations sur le terrain d'intervention.

Néanmoins, le rapport entre cette demande et la construction de l'objet de recherche n'est pas linéaire. Les questions du chercheur, notamment du sociologue, ne peuvent pas être identiques à celles des instances politiques. Comme le dit Lucie Tanguy en analysant la complexité de la situation d'expertise, « si le sociologue doit compter parmi ses fonctions celle de répondre aux questions sociales c'est après les avoir problématisées : en quoi et pourquoi y-a-t-il problème? » (Tanguy 1995). Dans le cas présent il fallait donc rompre avec l'objet « préconstruit » (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1973) et formuler les termes du problème après avoir remis en question des approches simplificatrices de celui-ci, qui le réduisaient à ses dimensions pédagogiques ou politiques. Cette reformulation qui a transformé

la question initiale en projet de recherche dans le cadre du PEM a été faite par l'équipe de chercheurs sur la base du savoir scientifique dont ils étaient détenteurs. Si la question était initialement posée par une instance extérieure à la communauté scientifique, la construction de l'objet de recherche et du mode d'approche s'appuyait sur les règles de rigueur du travail scientifique et sur les cadres de référence théoriques des chercheurs. L'objectif premier était une compréhension élargie des questions éducatives et de leurs déterminants sociaux et politiques, compréhension qui rendait compte des différentes dimensions de la réalité sociale et des modes d'interaction entre celles-ci. Alors qu'une lecture immédiate du problème l'interprétait en termes de conflits ethniques ou d'obstacles culturels, l'approche adoptée a essayé de saisir l'articulation entre des rapports de domination politique et des rapports de classe. Par ailleurs, afin d'explorer la complexité de la réalité étudiée ainsi que les transformations en cours, les investigations ont porté aussi bien sur les facteurs structurels que sur les attitudes et les interprétations des différentes catégories d'acteurs impliqués.

Il faudrait pourtant reconnaître que les conditions de mise en œuvre de la recherche, c'est-à-dire son intégration dans un programme d'intervention éducative, jouent un rôle sur le caractère du travail du chercheur. Dans ce contexte, le recueil et l'analyse des données sont soumis au contrôle des impératifs temporels et des règles bureaucratiques de gestion du programme, conditions qui diffèrent sensiblement de celles d'une recherche réalisée dans le cadre d'une institution scientifique. Cela ne signifie pas que dans ce dernier cas il n'y ait pas de limites temporelles ou de restrictions administratives, sauf que celles-ci obéissent à une logique différente. Le temps de la recherche est relativement long, surtout le temps consacré à l'analyse et l'interprétation des données d'enquête, phases qui exigent un travail progressif d'élaboration des schémas d'interprétation. Il n'en va pas de même pour les Programmes d'action éducative où généralement le temps de la recherche est beaucoup plus court, ce qui renvoie à la place ainsi qu'à la fonction instrumentale attribuées à la recherche dans ce cadre-là. Pour revenir au PEM, d'après sa Fiche Technique (et donc la logique des instances administratives et politiques qui le géraient), la recherche n'occupait qu'une position marginale par rapport aux autres actions prévues, aussi bien en termes de répartition budgétaire qu'en termes de durée (comme nous l'avons déjà dit, elle n'était planifiée que sur la toute première période du Projet).

La question du temps est très importante, puisqu'elle touche au cœur même de l'activité de recherche. Les délais courts pour la réalisation des enquêtes imposent au chercheur un rythme de travail rapide qui laisse peu de temps à la démarche réflexive, pourtant si nécessaire à la pratique scientifique. De même, le temps du chercheur impliqué dans ce type de projet est partagé entre la recherche proprement dite et le travail de gestion, de plus en plus complexe, des questions administratives du projet. Pour accomplir les procédures bureaucratiques des projets européens les chercheurs doivent fournir un travail parallèle et acquérir sur le tas des compétences spécifiques. Ce processus de bureaucratisation de l'activité de recherche est en même temps un mécanisme de régulation du champ scientifique qui tend à imposer au chercheur des normes de formalisation de son travail et d'uniformisation de ses fonctions.

Compte tenu des restrictions (temporelles ou autres) inhérentes à ce type de Programmes la question s'est posée de savoir quel est le statut de connaissances produites sur la base des recherches menées dans ce cadre. A partir de notre expérience dans le cadre du PEM nous dirons qu'il faudra distinguer deux étapes qui correspondent à deux formes différentes de connaissances produites. La première, définie par le Programme comme obligation formelle du chercheur, prend la forme de rapport de recherche qui doit fournir des renseignements sur

le terrain d'intervention, décrire la situation et présenter les données d'enquête et les conclusions qui seraient utiles aux décideurs ou aux instances chargées de mener les actions concrètes. La présentation des résultats contenus dans un rapport de recherche, effectuée dans un temps court, doit être exhaustive mais pas nécessairement approfondie. La deuxième étape concerne la réélaboration des données et des analyses produites au cours du Projet en vue d'une publication scientifique. Ce travail s'effectue en général dans un temps postérieur à la rédaction du rapport, ce qui permet au chercheur de reconstruire son analyse au moyen de référents théoriques et d'outils conceptuels afin d'inscrire les résultats de sa recherche dans l'ensemble de connaissances déjà produites sur le domaine. Si dans les deux cas de figure l'objectif est la compréhension du terrain étudié, il est évident que la construction des faits et des schémas d'interprétation n'obéit pas aux mêmes critères. La contribution donc du PEM à la production de connaissances nouvelles ne se limite pas aux rapports de recherche qui analysent les différents aspects du terrain d'intervention mais comprend également les travaux (articles, ouvrages) publiés à partir des recherches menées, qui élaborent des schémas d'interprétation de la réalité étudiée en alimentent ainsi le dialogue scientifique¹³.

Une dernière remarque concerne l'ambivalence de la position du chercheur impliqué dans un projet d'action. Si la pratique de recherche se définit comme extérieure à son objet, dans ce cas la limite entre objet d'analyse et objet d'action est difficile à tracer : le chercheur doit gérer la tension permanente entre deux tâches apparemment opposées, d'une part objectiver les problèmes éducatifs et d'autre part agir (ou proposer des actions) pour les résoudre. Certes dans toute situation de recherche en sciences sociales, la « neutralité » idéologique du chercheur par rapport à son objet ne peut pas être considérée comme absolue. Mais quand la recherche est liée à l'action, les limites de cette norme deviennent explicites.

Dans le cas que nous examinons, la neutralité par rapport au terrain de recherche était encore plus difficile à adopter à cause de ses spécificités politiques. Si toute intervention éducative est par définition politique puisqu'elle entreprend un changement social, le Projet en question se situe sur un terrain traversé par des conflits politiques et structuré par des rapports de domination et des inégalités sociales. Même si le chercheur n'était qu'indirectement impliqué aux actions entreprises, le fait que la recherche s'inscrivait dans le même projet, l'engageait automatiquement dans un parti pris en faveur des buts poursuivis et des principes qui les traversaient, à savoir le respect des droits égaux des membres de la minorité et la reconnaissance de leur identité ethnique. Par ailleurs, dans ce contexte conflictuel il n'était pas possible de se tenir à l'écart des enjeux politiques. Pour établir des rapports de confiance avec les enquêtés et les convaincre de la légitimité des objectifs de la recherche, il fallait que le chercheur réagisse contre le climat de suspicion sous-jacente qui imprégnait non seulement les relations entre majorité et minorité, mais aussi tous les aspects de la vie quotidienne dans la région.

En tant que chercheurs engagés dans un projet de réforme éducative, nous avons essayé de gérer cette tension entre logique d'action et raisonnement de recherche en énonçant clairement notre point de vue sur la réalité étudiée et en soumettant à un travail d'objectivation nos propres « filtres » idéologiques. Par ailleurs, loin d'être une exigence particulière liée aux spécificités du Projet en question, ce retour réflexif permanent sur les options et les interprétations du chercheur constitue une condition *sine qua non* pour la rigueur scientifique des recherches sociales, notamment celles qui portent sur des objets idéologiquement chargés. Selon Claude Grignon (2000, p.112), tout sociologue devrait faire la socioanalyse de son cas personnel et de ses propres présupposés afin de pouvoir « soumettre la critique sociale à la critique sociologique ».

Pour conclure

À travers la présentation du Projet pour l'éducation des enfants de la minorité musulmane en Thrace nous avons tenté de porter la réflexion sur les conditions de développement de la recherche en éducation en Grèce. Sans méconnaître sa singularité, on peut considérer ce projet comme exemple d'une forme de recherche, très répandue dans la période actuelle, qui se réalise non pas comme activité (relativement) indépendante des fins pratiques mais comme partie intégrante des projets d'action sur le domaine éducatif. Presque tous ces projets sont financés par des fonds européens. Il faudra noter que même avant la crise actuelle, les crédits publics accordés à la recherche étaient très réduits en Grèce. Le financement limité renvoie à l'insuffisance des politiques publiques de recherche, notamment dans le domaine des sciences sociales.

Par conséquent, le cadre de production de la recherche est déterminé par les projets de ce type qui sont des projets d'intervention éducative conformes aux orientations de la politique européenne. Comme il a été dit, le Projet sur la minorité musulmane s'inscrit dans des politiques de lutte contre les inégalités et l'exclusion sociale des groupes discriminés à cause de leur appartenance ethnique ou culturelle. C'est ainsi que les interventions politiques créent les conditions de développement d'une forme de recherche dont la spécificité est son rapport à l'action entreprise, même si ce rapport n'est pas univoque pour toutes les investigations¹⁴.

Parallèlement aux changements éducatifs, ce projet, comme d'ailleurs d'autres portant sur l'éducation de populations minoritaires, a donc contribué à la constitution d'un domaine de recherche sur la diversité ethnique et culturelle. Parmi les effets positifs du PEM on doit compter l'ouverture d'un terrain auparavant « interdit » à la recherche. Outre les enquêtes de terrain qui cherchent à saisir la complexité et les contradictions de la réalité étudiée, il faudra également souligner l'importance de travaux qui recueillent des données de base (par exemple sur le profil socio-économique des populations en question ou sur les effectifs scolaires) si nécessaires aux chercheurs, d'autant plus que dans notre pays les données statistiques disponibles ne permettent pas d'explorer certains aspects de la réalité scolaire, en particulier ceux qui concernent les inégalités sociales.

Ceci dit, la tendance à la généralisation de cette forme de recherche dans la période actuelle incite à une réflexion critique sur les relations entre recherche et action publique et plus généralement entre science et politique. L'implication des sciences sociales dans l'élaboration des politiques publiques n'est pas récente (Karabel et Halsey, 1997), mais elle s'intensifie dans la période actuelle. Les chercheurs sont convoqués de plus en plus souvent à s'engager dans des procédures d'expertise ou d'évaluation, alors que les instances de financement (étatiques ou internationales) privilégient les projets qui portent sur des enjeux pratiques. Dans ce contexte, les thèmes de la recherche sont plus au moins définis par les instances de financement et les objectifs du projet, et le temps de la recherche est souvent subordonné aux impératifs de l'intervention éducative. Néanmoins, ces questions ne posent pas nécessairement obstacle au travail scientifique à condition que le chercheur effectue un travail d'objectivation qui lui permette de reconnaître, et donc de maîtriser, les spécificités ainsi que les limites de sa propre pratique. L'intervention n'est pas forcément incompatible avec un travail de production de connaissances ; au contraire, selon François Dubet (2001), intervenir sur une réalité permet de mieux la connaître.

Notes

1. Le projet est mené sous la direction d'Anna Frangoudaki, sociologue de l'éducation, avec la collaboration de Thalia Dragonas, psychologue sociale, toutes les deux professeurs à l'Université d'Athènes. En tant que membre du comité scientifique du projet, j'y ai participé dès son début. La direction de la plupart des enquêtes menées dans ce cadre faisait partie de mes fonctions. L'analyse présentée ici s'inscrit dans une approche sociologique et porte surtout sur les recherches sociologiques produites dans le cadre du Projet.
2. La distinction principale des populations à l'intérieur de l'empire ottoman se faisait selon le critère de la religion (le système des *milliet*).
3. Le statut social des Pomaks et surtout des Tsiganes est doublement minoritaire, par rapport à la majorité des chrétiens, mais aussi par rapport aux Turcs qui sont le groupe dominant à l'intérieur de la minorité.
4. Sur les processus historiques de constitution de ce groupe, les conflits politiques et la non intégration, voir Dalègre 1997, Akgönül, 1999.
5. Jusqu'alors, la seule possibilité pour les jeunes de la minorité de faire d'études supérieures était de s'inscrire dans les universités turques.
6. Il s'agit du premier cycle de l'enseignement secondaire, équivalent du collège français. La durée de la scolarité est de 3 ans et fait partie de la scolarité obligatoire.
7. Cette allusion au contexte politique, qui puisse paraître paradoxale, s'explique par le fait que la question de la minorité musulmane de Thrace est depuis longtemps considérée comme faisant partie de la politique extérieure, des rapports de la Grèce avec la Turquie. Cependant, comme on verra par la suite, la politique à l'égard de la minorité reste stable au cours de cette période, indépendamment de changements gouvernementaux.
8. La plupart des chercheurs participent à sa mise en œuvre dès son début, ce qui constitue un autre aspect de la continuité du projet.
9. On peut trouver une présentation détaillée des différentes actions sur www.museduc.gr. Pour une analyse de la logique d'intervention ainsi que des actions spécifiques mises en œuvre pendant les trois premières phases du Projet, voir Dragonas et Frangoudaki, 2008.
10. À titre indicatif, voir Androussou (2014) sur la production du matériel éducatif et Androussou (2005) sur la formation des enseignants. Ce type de recherche est très fréquent dans la littérature pédagogique (voir par exemple Reuter et Carra, 2005).
11. La source officielle la plus récente sur la population de la minorité est le recensement de 1951. Sur les aspects politiques de l'usage des statistiques voir Kostopoulos, 2003.
12. Pour une analyse détaillée des données et des spécificités du terrain de recherche cf. Askouni 2006, Askouni et Plexoussaki, 2010.
13. Pour les travaux publiés à partir des recherches menées dans le cadre du PEM, voir : <http://www.museduc.gr/en/%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%83%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1/%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%83%CE%B9%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%83>
14. L'analyse du PEM montre que dans certains cas l'action est au centre de la pratique de recherche, comme par exemple dans le cas de recherche-action (enquêtes sur la formation des enseignants ou sur l'évaluation des nouveaux matériaux éducatifs) (Androussou, 2005). Dans d'autres cas de figure ce rapport est plutôt indirect, comme c'est le cas des enquêtes sociologiques qui visent à rendre intelligible le terrain d'intervention et donc fournir un diagnostic aux décideurs et aux équipes y intervenant (Askouni, 2006).

Références bibliographiques

- AKGÖNÜL, Samim. *Une communauté, deux états : la minorité turco-musulmane de Thrace occidentale*, Istanbul, ISIS, 1999.
- ANDROUSSOU, Alexandra; ASKOUNI, Nelly; DRAGONAS, Thaleia; FRANGOUDAKI, Anna et PLEXOUSSAKI, Effie. Educational and political challenges in reforming the education of the Muslim minority in Thrace, Greece. *The International Journal of Learning*, 17, 11, 2011, pp. 227-239.
- ANDROUSSOU, Alexandra. Itinéraires identitaires des enfants de la minorité musulmane en Thrace par l'intermédiaire d'un jeu sérieux, *Revue du Gerflint Synergies Sud-Est européen*, 4, 2014, pp. 123-146.
- ANDROUSSOU, Alexandra. « Comment tu-t'appelles ? » *Pratiques de formation des enseignants dans un contexte minoritaire*, Athènes, Gutenberg, 2005 (en grec).
- ASKOUNI, Nelly. La scolarisation des enfants de la minorité musulmane en Grèce : enjeux politiques, identités ethniques et inégalités sociales, *Éducation Comparée*, 4, 2010, pp. 21-47.
- ASKOUNI, Nelly. *L'éducation de la minorité en Thrace : de la marginalité à la perspective d'intégration sociale*, Athènes, Alexandria, 2006 (en grec).
- ASKOUNI, Nelly et PLEXOUSSAKI, Effie. Enquête auprès des familles appartenant à une minorité. Conflits politiques, distance culturelle et questions de méthode. In B. Tillard et M. Robin (éds), *La recherche au domicile des familles. Démarche et savoir-faire*, Paris, L'Harmattan, 2010, pp. 97-117.
- BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude et PASSERON, Jean-Claude. *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton, 1973, 2^e éd.
- DALÈGRE, Joëlle. *La Thrace grecque. Populations et territoire*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- DRAGONAS, Thaleia et FRANGOUDAKI, Anna (éds). *Ajouter, ne pas soustraire, multiplier, ne pas diviser. L'intervention pour la réforme de l'éducation de la minorité musulmane en Thrace*, Athènes, Metaichmio, 2008 (en grec).
- DUBET, François. Plaidoyer pour l'intervention sociologique. In Didier Vranken et Kutty Olgierd (éds), *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives*, Bruxelles, De Boeck / Université, 2001, pp. 89-110.
- GRIGNON, Claude. L'enquête sociologique, la critique sociale et l'expertise politique, *Revue Européenne des Sciences Sociales*, tome XXXVIII, n° 118, 2000, pp. 101-113.
- KARABEL, Jerome et HALSEY, A. H. Educational Research: A Review and an Interpretation. In J. Karabel et A. H. Halsey (éds.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977, pp. 1-85.
- KOSTOPOULOS, Tassos, «Counting the "Other": Official Census and Classified Statistics in Greece (1830-2001)», *Jahrbücher für Geschichte und Kultur Südosteuropas*, 5, 2003, pp. 55-78.
- LEGRAND, Monique et VRANCKEN, Didier (éds). *L'expertise du sociologue*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- REUTER, Yves et CARRA, Cécile. Analyser un mode de travail pédagogique alternatif : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie Freinet, *Revue Française de Pédagogie*, n°153, 2005, pp. 39 -53.
- TANGUY, L. Le sociologue et l'expert: une étude de cas, *Sociologie du travail*, n° 3, 1995, pp. 457-477.
- TROUBETA, Sevasti. *Construire des identités pour les musulmans en Thrace. L'exemple des Pomaques et des Tziganes*. Athènes, Kritiki-KEMO, 2001 (en grec).
- TSIBIRIDOU, Fotini. *Les Pomak dans la Thrace grecque. Discours ethnique et pratiques socioculturelles*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- VRANCKEN, Didier et KUTTY, Olgierd (éds). *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives*. Bruxelles, De Boeck Université, 2001.

Resumen

En la actualidad la investigación en educación en Grecia se desarrolla en el ámbito de programas europeos que se ocupan de «problemas educativos» concretos. La investigación realizada en este contexto está asociada a la acción, ya que su objeto se define en función de los objetivos de la intervención educativa. Por lo tanto, alejase de la concepción normativa de la investigación como una actividad autónoma de producción de conocimientos, separada de objetivos prácticos.

El artículo analiza el trabajo de investigación llevado a cabo en el ámbito de un proyecto longitudinal sobre la integración educativa y social de los niños de la minoría musulmana que vive en la región de Tracia. La interrogación es sobre las cuestiones planteadas por la interdependencia entre la investigación y la acción: la independencia de los investigadores en la construcción del objeto de la investigación, los imperativos del tiempo, el estatuto de los conocimientos producidos y el trabajo de objetivación que es necesario para garantizar el rigor científico de la investigación.

Palabras clave: Investigación – Acción – Intervención educativa – Programa europeo – Autonomía del investigador – Minoría musulmana

Abstract

In the present time, research on education in Greece evolves within the framework of European programmes which address concrete “educational problems”. Research in this context is linked to action, since its subject is defined in relation to the objectives of educational intervention. It therefore diverges from the strictly normative concept of research as an autonomous activity which produces knowledge, detached from practical objectives.

This article analyses the research carried out within the framework of a longitudinal project regarding school and social integration of children belonging to the Muslim minority which lives in the region of Thrace. It investigates the interdependence between research and intervention: the independence of the researcher as regards the construction of the subject researched, time imperatives, the status of the knowledge produced, and the objectivation which is necessary to ensure the scientific rigour of the research.

Keywords: Research – Action – Educational intervention – European program – Autonomy of the researcher – Muslim minority

Resumo

Atualmente, a investigação em educação na Grécia desenvolve-se no âmbito de programas europeus que tratam «problemas educativos» concretos. A investigação realizada neste contexto liga-se à ação, uma vez que o seu objeto se define em função dos objetivos da intervenção educativa. Assim, afasta-se da concepção normativa da investigação enquanto atividade autónoma de produção de conhecimentos, separada de objetivos práticos.

No artigo analisa-se o trabalho de investigação realizado no âmbito de um projeto longitudinal, relativo à integração escolar e social das crianças da minoria muçulmana que vive na região da Trácia. A interrogação incide nas questões relacionadas com a interdependência entre investigação e intervenção: a independência dos investigadores na construção do objeto da investigação, os imperativos do tempo, o estatuto dos conhecimentos produzidos e o trabalho de objetivação que é necessário empreender para assegurar o rigor científico da investigação.

Palavras-chave: Investigação – Ação – Intervenção educativa – Programa europeu – Autonomia do investigador – Minoria muçulmana.