Introduction

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/7406>

DOI : 10.4000/rfp.7406

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 mars 2018

Pagination : 5-8

ISBN : 979-10-362-0184-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

« Introduction », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 202 | 2018, mis en ligne le 31 janvier 2018, consulté le 05 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/7406> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.7406>

Introduction

Le dossier que l'on va lire est le troisième que nous consacrons aux textes reçus en réponse à l'appel à contributions lancé par la *Revue française de pédagogie*, pour son deux centième numéro, sur le thème des services rendus et des questions posées entre recherche, politique et pratiques en éducation, ce qui atteste le succès important rencontré par cet appel¹, lequel ne visait pas seulement à recueillir des contributions de chercheurs, mais aussi des analyses, des réflexions et témoignages émanant d'autres types d'acteurs (formateurs, experts, responsables politiques, associatifs ou syndicaux, responsables de revues ou d'instances d'interface...)

On trouvera donc dans ce troisième dossier des analyses, réflexions et témoignages faisant écho aux différentes questions abordées dans notre appel à contributions, portant sur les relations complexes, mouvantes et objets de controverses, entre le domaine de la recherche en éducation (domaine transversal aux différents champs disciplinaires institués) et ceux de la décision et de l'action politique, ou de la formation et des pratiques des professionnels de l'éducation.

Ainsi, dans le premier article de ce dossier, Jean-Richard Cytermann réfléchit-il, pour une large part à partir de son expérience d'acteur et d'observateur des politiques publiques en éducation, aux liens entre politiques éducatives et recherche en éducation, et aux

raisons du caractère « intermittent » des relations entre recherche et décideurs. Insistant, après Prost (2001) et d'autres auteurs, sur le caractère insuffisamment structuré de l'offre de recherche sur laquelle pourraient se fonder « la contribution des chercheurs à l'évaluation des politiques publiques » et « le transfert des résultats de la recherche vers les acteurs de la politique publique considérée », il souligne également le caractère intermittent et souvent opportuniste de la demande émanant des décideurs politiques (ici, envisagés comme décideurs ministériels), et « le fait que le ministère ne sait pas, au fond, poser des questions à la recherche, passer des commandes de recherche », sauf dans quelques cas, peu pérennes. Ces « lacunes » tenant à la fois à l'offre et à la demande de recherche ne sont sans doute pas sans lien avec le paradoxe selon lequel, alors que les questions éducatives sont en France des questions socialement et politiquement très vives, l'objet éducation est un objet scientifiquement peu légitime, nombre de débats et controverses médiatiques ou politiques concernant l'éducation pouvant allègrement faire fi des connaissances existantes et donner plus ou moins libre cours au seul débat d'opinions. On n'imagine pas que ce puisse être autant le cas dans des domaines tels que la santé, les transports ou l'équipement, où existent de manière pérenne (souvent sous double tutelle entre le ministère chargé de la recherche et les ministères spécialisés) des organismes de recherche à double finalité, fondamentale et appliquée, alors que toutes les instances et tous les programmes

1 Celui-ci a été publié intégralement dans notre numéro 200.

mis en œuvre depuis plusieurs décennies pour structurer et coordonner la recherche en éducation ont disparu au bout de quelques années, faute de soutien politique et administratif, la dernière en date, après le HCE, le CNCRE ou le PIREF, étant le CNESCO.

C'est sur la trop courte mais riche expérience de ce dernier, Conseil national d'évaluation du système scolaire, qu'elle a présidé depuis sa création en 2013, que revient Nathalie Mons dans le deuxième article de ce dossier. Après avoir dessiné le contexte de développement des logiques et dispositifs d'évaluation des politiques publiques, et les logiques tendant à faire de l'évaluation un instrument politique, notamment dans le domaine des politiques éducatives, elle explique que le CNESCO a tenté de mettre en œuvre « un modèle d'évaluation participative », qui allie évaluation externe et participation des acteurs sociaux partie prenante des politiques et des pratiques étudiées, et, par là, de dépasser à la fois les conceptions réductionnistes du transfert et les modèles théoriques « trop rustiques » et faiblement étayés empiriquement des rapports entre évaluation, changement des pratiques ou des politiques, et amélioration des acquis des élèves. À partir du recensement, de la synthèse ou de la production de ressources scientifiques et de leur mise à disposition des différents acteurs, et au travers de ces deux formats d'activité que sont les conférences de consensus et les conférences de comparaison internationale, le CNESCO a cherché à incarner les fonctions d'« intermédiation en circulation d'idées » (*ideational broker*) et de forum de politique publique, à l'intersection entre différents champs, réseaux et types d'activité. Entre connaissances, controverses et incertitudes scientifiques, hétérogénéité, consensus et divergences des différents points de vue, production de rapports et participation des acteurs de terrain, il s'est agi d'œuvrer ainsi « à partager l'évaluation avec la communauté éducative en l'associant au processus de construction de l'évaluation ». Le bilan, au terme de six années de travail, est contrasté. S'il apparaît positif quant à la mobilisation de près de 300 chercheurs, quant à la diffusion des ressources et recommandations auprès des acteurs de la communauté éducative et des médias, et quant à l'expérimentation de certaines des recommandations issues de ses travaux, il est beaucoup plus limité quant aux relations avec les décideurs politiques et à la prise en considération des travaux et recommandations du CNESCO dans les processus d'élaboration des politiques publiques en matière d'éducation.

Mais la recherche ne se limite évidemment pas à l'évaluation des politiques publiques ou des « performances » des systèmes éducatifs, et les décideurs politiques ne sont pas ses seuls interlocuteurs, ni même, peut-être, ses interlocuteurs privilégiés. Le dialogue concerne également les militants, adhérents et responsables des associations professionnelles ou des organisations syndicales. Ainsi Denis Adam nous présente-t-il la création, en 1986, au sein de la FEN, qui deviendra UNSA, d'un Centre d'histoire sociale, de recherches, de formation et de documentation, qui prendra le nom de Centre Henri Aigueperse, ainsi que les recherches et publications commanditées et soutenues par ce centre. Le constat du caractère limité et peu pérenne du partenariat avec des équipes de recherche et d'une faible valorisation des travaux réalisés a conduit ses responsables à entreprendre un travail de redynamisation de ce centre, visant à en redéfinir les orientations, les démarches et les partenariats, travail en cours dont le bilan ne saurait encore être établi.

Pour sa part, Hervé le Fiblec réfléchit sur les rapports entre le savant et le syndicat en examinant « cinquante ans de rapport critique du SNES – principal syndicat des enseignants du secondaire – avec la recherche en éducation ». Il montre que les usages que fait le syndicat de la recherche s'inscrivent dans un double refus tant de l'immobilisme que du pédagogisme, et dans le double souci de répondre aux usages – voire à l'instrumentalisation – qu'en font les décideurs ministériels et d'agir pour la démocratisation de l'école en pesant en faveur d'une évolution des pratiques pédagogiques et professionnelles des enseignants qui aille en ce sens. Les variations de contextes au regard de ces deux objectifs, mais aussi les évolutions du paysage syndical rendent compte pour une part des inflexions que connaissent, au cours de la période, le rapport du syndicat à la recherche en éducation, voire à certaines de ses figures emblématiques, et la place de la réflexion sur les pratiques et les contenus d'enseignement dans ses activités, ses structures et ses publications. La période la plus récente se caractérise ainsi par « une forme de déprofessionnalisation partielle du syndicalisme enseignant », au sens d'une prise en compte du travail enseignant qui cherche à l'inscrire mieux dans les évolutions d'ensemble du salariat, et d'un rapprochement des préoccupations principales du SNES avec celles des autres syndicats de salariés, évolution qui n'est pas sans lien avec l'élargissement de la FSU – fédération à laquelle appartient le

SNES – à l'ensemble de la Fonction publique, au-delà des seules sphères de l'enseignement ou même de la Fonction publique d'État.

C'est sous un autre angle que Marc-André Ethier et David Lefrançois abordent la question des rapports de la recherche avec le débat public en éducation, celui des finalités des enseignements disciplinaires et de l'élaboration de leurs programmes et contenus, questions qui ne sauraient être traitées du seul point de vue scolaire ou didactique. Ils nous proposent une réflexion sur ces questions à partir d'un retour sur les débats houleux qui ont porté durant les deux dernières décennies sur les finalités et les modalités de l'enseignement de l'histoire au Québec, sur les contenus de ses programmes et de la formation des enseignants concernés, débats dont ils ont eux-mêmes été partie prenante. Au Québec comme ailleurs, les débats sur l'enseignement de l'histoire sont liés à des enjeux éminemment politiques, et aux différentes conceptions de la nation et de la citoyenneté. Les auteurs analysent le débat québécois comme opposant une conception et des finalités historiennes, intellectuelles et critiques de l'histoire (en faveur desquelles ils plaident) à une conception et des finalités patrimoniales et mémorielles, conceptions et finalités qui, en l'occurrence, divergent sur toute une série de questions telles que les rapports entre histoire du Québec et histoire du Canada, ou la place accordée aux « Autochtones » et aux groupes non francophones, mais aussi sur les modalités d'enseignement, le statut des textes et des sources du passé. La période analysée montre que ces débats ne sont pas restés circonscrits à la sphère politico-institutionnelle et à la recherche en éducation, mais ont été portés dans la sphère publique par une coalition d'associations ou groupes de pression – professionnels et/ou politiques – qui ont œuvré à mobiliser en leur faveur des spécialistes en éducation connus du grand public et à mettre en œuvre des enquêtes par sondage, dans l'objectif que les uns et les autres légitiment leurs prises de position. Montrant que le combat mené par cette coalition s'est avéré victorieux concernant le programme d'études de l'histoire nationale du secondaire, mais demeure ouvert et incertain concernant la formation des enseignants, les auteurs tentent de prendre du recul pour rendre compte de leur engagement de chercheurs didacticiens dans les controverses passées et en cours.

Sollicités par la Mairie de Nancy pour évaluer les effets de la mise en œuvre d'un dispositif Nouvelles activités périscolaires (NAP) dans le cadre de la réforme

dite des rythmes scolaires, Benoit Dejaiffe, Véronique Barthélémy et Gaëlle Espinosa nous disent avoir tenté de mettre en œuvre une évaluation « sur mesure », une démarche « constructiviste », fondée sur l'écoute des acteurs et sur « une construction collective de la connaissance ». D'où le choix de méthodologies mixtes visant pour l'essentiel à connaître et analyser l'avis des enfants concernés sur ces Nouvelles activités périscolaires et d'une démarche de restitution des résultats de l'étude et de discussion des préconisations faites par les chercheurs aux et par les commanditaires et les différents acteurs concernés. Entre autres résultats, l'étude a montré que les élèves scolarisés en contexte scolairement et socialement favorisé se disent, plus fréquemment que leurs pairs scolarisés en contexte défavorisé, en mesure de réinvestir dans les temps et les activités de classe les connaissances et les compétences acquises en NAP, constat qui, avec d'autres portant sur les relations entre les différents protagonistes du dispositif, a conduit les auteurs à formuler des préconisations concernant la formation des intervenants. La restitution aux acteurs des résultats de l'étude et des préconisations qu'ont pu en tirer les chercheurs n'a toutefois pas été sans soulever différents points de discussion et de controverses. Ces controverses ont porté sur la valeur et le statut attribués à la parole des enfants sur leur propre expérience, sur les conceptions des apprentissages propres aux espaces scolaire et périscolaire, et, au-delà, sur les conflits de normes, de compétences et de légitimité entre les différents acteurs de la division sociale du travail éducatif. Elles n'ont toutefois guère pu donner lieu à un travail d'élaboration partagée, la commune ayant décidé après consultation des parents de revenir à la semaine de quatre jours. Où l'on voit que les résultats des études commanditées pèsent parfois de fort peu de poids, y compris pour leurs commanditaires, face aux impératifs politiques ou budgétaires...

En proposant à la réflexion la notion de *Nouvelles problématiques éducatives* (NPE), Benjamin Moignard revient sur l'analyse de la construction comme problèmes publics de phénomènes désignés comme problèmes sociaux – tels que la violence en milieu scolaire, le décrochage, la cyberviolence, voire la radicalisation... – qui « posent problème » à l'école et perturbent, interrogent, son fonctionnement ordinaire, et désignent et catégorisent certains types d'élèves et de comportements comme « perturbateurs », ce dans un contexte marqué par les avatars de la massification de l'enseignement secondaire. La notion de NPE vise ainsi

« à interroger les rapports entre le traitement public et politique d'un certain nombre d'objets, leur inscription dans l'expérience pratique des acteurs, et leur saisie et redéfinition comme objets scientifiques, en particulier comme objets sociologiques ». Si la sociologie des problèmes publics est d'un apport précieux pour comprendre leur mode de désignation et leur mise à l'ordre du jour de l'action publique, elle ne saurait selon lui conduire à réduire ce processus à la seule expression ou défense des intérêts des « entrepreneurs de cause », sans prendre en considération leur inscription dans les expériences ordinaires des acteurs et les épreuves – professionnelles et subjectives, collectives et individuelles – auxquelles ceux-ci sont confrontés. « L'enjeu de la démarche scientifique, écrit l'auteur, ne nous semble en cela pas réductible à un strict exercice de déconstruction, mais au contraire à une démarche de construction scientifique de l'objet, qui le reconfigure sans le réduire ». Ces objets, qui n'ont souvent de « nouveau » que leur appréhension comme problèmes d'un nouveau genre par des acteurs dont l'expérience se situe dans un nouveau contexte socio-historique et scolaire, sont objets de discours et de commandes de recherche de la part d'acteurs et d'autorités politiques, nationales ou infra-nationales, et ce processus contribue à ce que la réorientation des recherches s'accorde avec des préoccupations politiques et à ce que la recherche, et en particulier la sociologie de l'éducation, soit de plus en plus sollicitée pour produire des connaissances orientées vers l'action et accepte plus ou moins de le faire. Les travaux ainsi menés et leur construction d'objet sont-ils pour autant entachés d'il-légitimité scientifique, et leurs auteurs condamnés à n'être que des chercheurs ou des sociologues d'État, au nom de ce que Robert Castel considérerait comme « une forme de puritanisme sociologique qui méprise

les compromis avec le siècle » ? B. Moignard ne le pense aucunement et plaide pour une approche et une construction d'objet plus « sensibles » à l'expérience des acteurs, tout en invitant à se saisir de ces controverses et de la confrontation des points de vue « pour interroger l'évolution du champ de la recherche en éducation et les débats en légitimité d'objets qui l'animent, au regard de leur inscription sociale ».

On le voit, les questions dont traitent les différents articles de ce dossier, et dont ont traité ceux des deux précédents, sont bien loin d'être closes. Elles sont pour une large part constitutives, comme nous l'écrivions dans notre appel à contributions, des débats et controverses sans lesquels les milieux scientifiques risquent de se condamner à se répéter ou à s'étioler, en particulier quand ils s'ignorent ou se disqualifient les uns les autres, et quand ils se développent trop à l'écart de l'expérience sociale et de ses contradictions. Ces débats et controverses peuvent tout à la fois s'enrichir de la prise en considération de l'action et de la réflexion politiques ou professionnelles et rendre plus complexes les questions de la pertinence et des usages des travaux et résultats de recherche dans les domaines de l'action publique, professionnelle ou syndicale. Ce pourquoi, au moment de boucler ce troisième dossier consacré aux rapports complexes entre les univers de la recherche, des politiques et des pratiques en éducation, on ne peut que redire combien la *Revue française de pédagogie* demeurera attentive à l'ensemble de ces questions et désireuse de recevoir de nouvelles propositions, de nouvelles réflexions et analyses, alimentant une sorte de « droit de suite » des problématiques qui les sous-tendent, lesquelles pourraient trouver place dans notre rubrique *Varia* ou dans notre rubrique *Positions, débats et controverses*. Débats à suivre, donc...