



Appel à contributions pour la *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*

Recherche, politique et pratiques en éducation : services rendus et questions posées d'un univers à l'autre

Revue généraliste de recherche en éducation, la *Revue française de pédagogie* s'est toujours intéressée, selon des modalités différentes au cours de son histoire, aux relations – complexes, mouvantes et objet de controverses – entre, d'un côté, la recherche en éducation et le ou les régimes normatifs qui lui sont propres et, de l'autre, aussi bien l'univers et les protagonistes de la décision politique (politiques éducatives et politique de la recherche, pour l'essentiel) que ceux de la formation et des pratiques des acteurs de l'éducation, ces différents univers ayant des temporalités et des visées nécessairement différentes.

Nous voudrions, à l'occasion du numéro 200 de notre revue, revenir sur ces questions, à partir de travaux, de questionnements, de réflexions et témoignages divers, reflétant la diversité des expériences, des échanges, des apports et des positionnements – sociaux, institutionnels et conceptuels –, mais aussi 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 les uns les autres ou se développent trop à distance de l'expérience sociale, mais qui rendent plus complexes les questions de leur pertinence et de leurs usages dans les domaines de l'action et de la réflexion politiques ou professionnelles.

Nous souhaiterions pouvoir publier un ensemble de contributions croisant les regards et les points de vue d'**auteurs et acteurs aux profils divers (chercheurs, formateurs, experts, responsables politiques, administratifs, syndicaux ou associatifs, d'organismes ou publications jouant un rôle d'« interface »...**) pour mieux donner à voir et à penser ce que sont ou pourraient être aujourd'hui « les services rendus et les questions posées » par chacun de ces univers à l'autre, pour

repandre une expression que Marcel Mauss utilisait dès 1924 pour interroger les rapports entre la psychologie et la sociologie (Mauss, [1924] 1985).

Les rapports entre recherche, administration et politique semblent s'être transformés de manière spectaculaire entre le temps où Viviane Isambert-Jamati, s'interrogeant il y a 35 ans sur l'histoire des relations entre « le Ministère » et les sciences sociales, concluait à une ignorance ou une indifférence réciproque (Isambert-Jamati, 1984), et la période actuelle où vient d'être créé et installé un Conseil scientifique de l'éducation nationale et où nombreux sont les acteurs – politiques ou scientifiques – visant à promouvoir l'idée d'éducation, de politiques et de pratiques éducatives « fondées sur la preuve » et sur les résultats de la recherche.

De tels changements, dont il convient d'élucider la nature et la portée, ne peuvent évidemment être considérés indépendamment des évolutions qui ont affecté l'ensemble du paysage éducatif :

- montée en puissance d'un mode de régulation des politiques éducatives se substituant progressivement au mode bureaucratique-professionnel (Maroy, 2006) ;
- politiques et dispositifs de « reddition de comptes » et de « pilotage par les résultats » ;
- rôle croissant joué par des organismes ou instances supra- ou infra-étatiques en termes de décisions et de recommandations politiques ou de financement, mais aussi de production de statistiques et de connaissances (Eurydice, PISA, IEA...) ou de commandes d'évaluation ;

– création et/ou rôle croissant d'instances nationales (dont certaines sont pérennes, d'autres plus éphémères) telles que la DEPP, le CNESCO, le Conseil national des programmes, voire la Cour des comptes, productrices de connaissances, d'évaluations ou recommandations, et d'autres (IFÉ, France Stratégie...) visant à jouer un rôle d'interface entre recherche, administration, politique et médias;

– influence croissante de groupes de réflexion et autres *think tanks*;

– polarisation du débat public sur l'éducation, l'efficacité de l'école et les inégalités sociales et genrées d'apprentissages, de parcours et de certification, etc.

La recherche en éducation est dès lors sollicitée pour « éclairer » la décision politique et le débat public en éducation, pour « évaluer et améliorer les choix éducatifs »¹, pour mieux identifier « ce qui marche » (*what works*); elle est dans le même temps invitée à mieux se structurer et se coordonner pour produire des résultats plus robustes, cumulables et convaincants au regard de ces questions. Il est d'ailleurs paradoxal à cet égard de constater que la plupart des instances créées dans cet objectif – par exemple le CNCRE² ou le PIREF³, respectivement créés en 1995 et 2002 – ont disparu, faute de soutien politique et administratif, au bout de quelques années et parfois même avant qu'aient été achevés nombre des travaux et synthèses qu'elles avaient commandités.

Les évolutions que l'on vient de résumer ont contribué à ce que les frontières entre recherche, évaluation et expertise s'en trouvent brouillées, d'autant plus que les enquêtes et leurs résultats ne sont plus considérés seulement comme des outils de connaissance mais aussi comme des outils et techniques de changement, tandis que se reconfigurent de nouveaux modes de division sociale du travail de production de connaissances sur les phénomènes éducatifs, et de nouveaux équilibres, de nouveaux rapports de concurrence et conflits de légitimité entre les différents acteurs, entre les diverses disciplines ou approches théoriques et méthodologiques.

Par ailleurs, et malgré les avatars de la formation initiale des enseignants et des institutions qui en ont la charge, les chercheurs en éducation, dans leur diversité, semblent de plus en plus sollicités et présents dans la formation, initiale et continue, des enseignants ou des autres professionnels de l'éducation, et puiser dans la rencontre et « l'accompagnement » de ceux-ci, des ressources et interrogations renouvelées portant sur leurs objets, méthodologies et démarches de recherche. Se développent et se donnent à voir ainsi de nouveaux modes de collaboration et de nouvelles appellations (non plus seulement *recherche-action* mais *recherche-développement*, *recherche collaborative* ou *participative*, *accompagnement professionnel*, *analyse de pratiques*, *analyse de l'activité*, *recherche intégrée à la pratique*, *conception dans l'usage...*), sous-tendus par un

« paradigme de l'amélioration » (Bryk, 2017) et contribuant à ce que la recherche *pour* l'éducation vienne compléter, voire se substituer pour une part, à la recherche *en* ou *sur* l'éducation.

Ce sont dès lors les frontières entre recherche et formation ou accompagnement professionnel qui s'en trouvent également brouillées, tandis que se mettent en place des « centres de ressources » ou des « observatoires », créés auprès de diverses instances politico-administratives ou collectivités territoriales, structures d'interface (Prost, 2001) plus ou moins durables qui visent à faciliter les échanges et collaborations entre chercheurs et « acteurs du terrain ». Quel bilan peut-on faire aujourd'hui des diverses instances ou initiatives, telles que les centres de ressources ou les conférences de consensus, pour ne prendre que ces deux exemples, visant à permettre le « transfert » des acquis de la recherche vers les mondes de la décision politique et de l'activité professionnelle ? Quelle place ces acquis de la recherche peuvent-ils occuper dans la formation et dans la réflexion professionnelle des acteurs du monde éducatif ? Le terme *transfert* lui-même n'est au demeurant pas sans poser question et se trouve à la fois concurrencé et contesté théoriquement par différents termes alternatifs tels que *recontextualisation*, *traduction*, *reproblématisation*, *intéressement...*, dont les présupposés théoriques et les conséquences méthodologiques et empiriques mériteraient d'être mieux élucidés et débattus.

Bien au-delà des oppositions et accusations simplistes et caricaturales entre les tenants, réels ou supposés, d'une posture scientifique et ceux pour qui primerait voire ne vaudrait que la seule expertise des acteurs et leur connaissance « du terrain », se posent ici nombre de questions ardues. Questions épistémologiques tout d'abord quant aux rapports entre connaissance et expérience (Schwartz, 1988), entre un régime normatif pour lequel les opérations de connaissance ont pour origine un problème et pour aboutissement une solution, et un autre pour lequel elles ont pour origine une question ou une énigme intellectuelle et pour aboutissement un surcroît d'intelligibilité du réel (van Zanten, 2008). Questions politiques et sociales ensuite quant aux rapports de collaboration, mais aussi de pouvoir, de domination symbolique ou de concurrence, entre les protagonistes des univers de la recherche, de la décision politique et de la pratique sociale. Questions « interfaces » également, quant à la pertinence sociale des travaux et résultats de recherche, aux usages et mésusages qu'en font les divers acteurs (décideurs, formateurs, responsables syndicaux ou associatifs, médias et journalistes...) et auxquels se prêtent (ou non) les chercheurs.

Le présent appel à communication vise à solliciter des articles de recherche, mais aussi des bilans d'expérience et témoignages

1 La formulation est reprise du programme du premier colloque du Conseil scientifique de l'éducation nationale, qui a eu lieu au Collège de France le 1^{er} février 2018.

2 Comité national de Coordination de la Recherche en Éducation.

3 Programme Incitatif de Recherche en Éducation et Formation, créé suite aux recommandations du Rapport Prost (2001), lequel s'inspirait explicitement des précédents qu'étaient les programmes PIRTTEM (Programme Interdisciplinaire de Recherche sur la Technologie, le Travail, l'Emploi et les Modes de vie) et le PIRville (Programme Interdisciplinaire de Recherche sur la Ville) créés au sein du CNRS dans les années 1980-1990.

argumentés, des réflexions et élaborations théoriques, méthodologiques et épistémologiques, témoignant des évolutions ci-dessus résumées et de la diversité des expériences et des positionnements, mais aussi à nourrir et mieux éclairer les interrogations, les débats et les controverses que suscitent ces questions.

Nous souhaitons pour cela recueillir des contributions émanant de différentes catégories de protagonistes : chercheurs bien sûr, mais aussi responsables politiques ou administratifs, responsables de structures, de supports ou initiatives d'« interface », d'instituts de formation, d'associations professionnelles, pédagogiques ou syndicales, en France et dans d'autres pays et contextes politiques et scientifiques.

Les contributions pourront s'inscrire dans un ou plusieurs des axes suivants **qui n'épuisent pas le sujet, ni n'interdisent des propositions qui s'en émanciperaient.**

Axe 1. Transformations

Une première série de contributions pourra analyser les transformations, à la fois institutionnelles, cognitives ou professionnelles, induites par la convocation dans un univers particulier d'un ou plusieurs autres univers envisagés dans cet appel.

Les transformations des administrations scolaires, les réformes structurelles du système éducatif (notamment la décentralisation et la déconcentration), l'introduction de différentes formes de « *New Public Management* » impliquent-elles de nouveaux rapports aux savoirs académiques et de nouveaux usages de ces derniers ? Observe-t-on en éducation, comme cela a pu être mis en avant dans d'autres secteurs (Bezes, Chauvière, Chevallier *et al.*, 2005), de nouveaux rapports entre les administrations étatiques et les sciences de référence de leur domaine d'activité, comme les sciences sociales ? Voit-on se développer de nouvelles formes de « recherche institutionnelle » (Maassen, 1986) à différents niveaux du système, par exemple dans les rectorats (Steyer, 2009) ? Assiste-t-on à des formes de coopération inédites et quels sont leurs effets sur les univers de départ ?

La recherche en éducation renouvelle-t-elle les sciences de gouvernement solidement établies dans le champ de l'éducation, notamment en matière d'évaluation (Pons, 2010) ? Quels liens peut-on encore établir entre la production scientifique et les programmes ou l'action des responsables politiques ? L'arrivée de *think tanks* dans le champ de l'éducation joue-t-elle un rôle, et lequel ?

Du point de vue des professionnels de l'éducation, il s'agira d'interroger les effets induits par l'universitarisation des formations des personnels, notamment enseignants, sur leurs positionnements professionnels, leur rapport à la recherche et le renouvellement éventuel de leurs pratiques. La recherche

reste-t-elle encore trop éloignée de la réalité des métiers de l'éducation aux yeux des acteurs ? Si tel est le cas, est-elle condamnée, pour réduire cette distance, à l'alternative d'une centration sur les apprentissages des élèves pour mieux parler au « cœur du métier d'enseignant » (Rayou, 2009) ou d'une production *in situ*, au sein d'établissements « apprenants » (Bouvier, 2017) ?

Quels sont les effets des transformations de ces attentes politiques, administratives et professionnelles sur la structuration de la production scientifique et la concurrence entre les disciplines ? Comment analyser la percée de nouvelles spécialités fortement valorisées par les responsables politiques comme les neurosciences ou l'évaluation de politiques publiques à partir d'expériences aléatoires ? Comment évoluent les modalités de financement de la recherche en éducation ? La recherche en éducation est-elle condamnée à devenir progressivement une collection de « sciences d'État » (Poupeau, 2004) ou, au contraire, à se limiter à une critique radicale de l'étatisation des connaissances ? D'autres « troisièmes voies » sont-elles envisageables et envisagées⁴ ?

Axe 2. Médiations

Une deuxième série de contributions pourra se concentrer plus spécifiquement sur l'analyse des espaces de médiation existants, ou ayant existé, permettant d'institutionnaliser un dialogue entre les univers politiques, administratifs, scientifiques et professionnels. Ces analyses pourront se fonder sur des recherches mais aussi sur des témoignages ou des retours d'expériences institutionnelles étayés par diverses « traces » ou archives personnelles.

Il s'agira d'abord d'identifier ces différents espaces, qui peuvent renvoyer à des lieux plus ou moins institutionnalisés, à des niveaux ou à des supports de médiation spécifiques, et dont on peut supposer qu'ils sont finalement peut-être plus nombreux qu'on ne l'imagine. Les différentes initiatives de l'Institut français de l'éducation⁵, celles des centres de recherche des syndicats⁶, les événements organisés par certains organismes ou associations⁷, les activités de différentes revues assumant un rôle d'interface, sans oublier les différents « conseils scientifiques » du ministère, les actions nationales de formation ou la tenue de séminaires hybrides organisés à l'initiative de chercheurs, sont autant d'exemples disponibles. L'appel vise à la fois à en approfondir la connaissance et à permettre d'en identifier d'autres, moins immédiats, y compris à des niveaux plus locaux.

Il s'agira aussi de comprendre les caractéristiques proprement morphologiques de ces espaces, ainsi que l'évolution de celles-ci. Au niveau national, dans le champ de l'évaluation par exemple, les différents conseils qui se sont succédé (HCEE, HCE,

4 Cf. par exemple le numéro 30 (2012) de la revue *Éducation et sociétés* intitulé « La sociologie de l'éducation : une science de gouvernement ? ».

5 Veille scientifique, activités du Centre Alain Savary, entretiens Ferdinand Buisson, lieux d'éducation associés...

6 On peut penser au Centre de recherches de la FSU, à l'Institut de recherches, d'études et d'animation du SGEN-CFDT, au Centre Henri-Aigueperse de l'UNSA...

7 On peut penser ici tant à France Stratégie ou à différents *think tanks*, qu'à l'Association des Administrateurs de l'Éducation nationale, ou aux différentes associations de spécialistes (AFEF, ASES, APMEP...)

CNESCO®) n'ont ni exactement les mêmes modalités de fonctionnement, ni les mêmes rapports à la recherche et au politique, ni les mêmes modèles de synthèse et de diffusion des connaissances. Peut-on aller jusqu'à proposer une typologie de ces espaces de médiation? Les contributions qui s'inscriront dans cet axe seront aussi l'occasion d'interroger l'institutionnalisation parfois fragile de ces espaces et de tirer les enseignements des initiatives qui perdurent.

Il s'agira surtout de se pencher sur le travail effectif de médiation à l'œuvre, sur les opérations de légitimation et de traduction de la recherche et des connaissances disponibles selon les interlocuteurs et les enjeux en présence. À quelles logiques de sélection, de valorisation et de diffusion des connaissances assiste-t-on?

Axe 3. Comparaisons

Un troisième axe de questionnement, lié aux deux précédents, pourra conduire à proposer des comparaisons des différentes relations qui peuvent se nouer entre la recherche en éducation et les univers politiques, administratifs et professionnels au sens large.

Ces comparaisons pourront être inter-temporelles dans le cadre de travaux soucieux de replacer les évolutions décrites ci-dessus dans des trajectoires historiques longues afin de comprendre la structuration des rapports entre connaissance et action et, par exemple, les mouvements de politisation ou de «scientification» à l'œuvre dans certains espaces de médiation (Bongrand, 2014). Elles pourront également être intersectorielles : assiste-t-on en éducation aux mêmes évolutions des rapports et des questionnements réciproques entre recherche, politique et pratiques professionnelles que dans d'autres secteurs? Les «interfaces organisées» entre «administrations en quête de savoirs opérationnels et [...] chercheurs acceptant de répondre à la demande publique» (Bezes, Chauvière, Chevallier *et al.*, 2005) sont-elles les mêmes en éducation que dans d'autres secteurs ou ministères comme ceux de la Santé, des Affaires sociales, de la Justice ou de l'Intérieur? Ces comparaisons enfin pourront être internationales, notamment avec des espaces autres que francophones, même si ces derniers offrent à eux seuls déjà une grande variété de situations comme l'illustre, par exemple, le développement généralisé de la «recherche institutionnelle» au Québec (Pageau & Médaille, 2005).

Conformément à l'approche comparative, il s'agira ici d'approfondir la connaissance de certains cas, de confirmer des

hypothèses, de mettre en évidence des régularités sociales, de proposer des classifications, mais aussi d'interroger la circulation éventuelle de certains modèles d'organisation des relations entre recherche, politiques et pratiques en éducation, leurs adaptations en contexte et leur caractère plus ou moins dominant.

Axe 4. Interprétations

Une dernière série de contributions pourra proposer, sur la base d'exemples empiriques ou non, des réflexions politiques, épistémologiques ou théoriques sur les interprétations majeures du sens à donner aux évolutions constatées.

Au regard de ces dernières, assiste-t-on par exemple au maintien d'une démocratie technique incarnée notamment par des administrations publiques concentrant un grand nombre de compétences techniques et couplée à une démocratie d'opinion, ou va-t-on au contraire vers une démocratie plus dialogique comme on peut l'observer dans d'autres domaines comme l'environnement (Callon, Lascoumes & Barthe, 2001)? *Evidence based policy*, dans ses multiples modèles et évolutions, est-elle un modèle d'avenir ou ne constitue-t-elle qu'une forme renouvelée de management de la recherche? Les évolutions ci-dessus résumées contribuent-elles à démocratiser le fonctionnement des univers étudiés ou rendent-elles leur fonctionnement plus technique, plus opaque et plus complexe pour les acteurs concernés et pour le citoyen?

Sur un plan plus théorique ou épistémologique, quels sont les effets de l'évolution des rapports entre politique, pratique et recherche sur cette dernière, sur ses modes et normes de travail et de validation, sur sa fonction critique, sur l'organisation de ses nécessaires controverses? Assiste-t-on à la mise en œuvre de rapports renouvelés entre visées de connaissance et visées de transformation, entre recherche *en éducation* et recherche *pour* l'éducation? Y décèle-t-on des éléments permettant d'aller au-delà de l'opposition entre souci d'interrogation ou de déconstruction des pré-supposés de l'action et souci d'efficacité de celle-ci? entre expertise scientifique et expertise profane? entre objectivation et reconnaissance de ce qui fait agir les acteurs comme ils le font? De nouvelles voies pour la recherche critique et/ou pour l'action informée se redessinent-elles dans un tel contexte, qui contribuent à faire de leur rencontre une invite pour chacune à la prudence et à l'imagination?

**Les textes soumis feront entre 10 000 et 30 000 signes,
et devront parvenir au secrétariat de rédaction
de la *Revue française de pédagogie* (revue.rfp@ens-lyon.fr)
pour le 1^{er} juillet 2018.**

Bibliographie

- BEZES P., CHAUVIÈRE M., CHEVALLIER J., DE MONTRICHER N. & OCQUETEAU F. (2005). *L'État à l'épreuve des sciences sociales. La fonction recherche dans les administrations sous la Ve République*. Paris : La Découverte.
- BONGRAND P. (2014). « La légitimité précaire de l'expertise. Un "centre de ressources" entre science et politique : le Centre Alain Savary (1993-2004) ». *Carrefours de l'éducation*, n° 37, p. 15-27.
- BOUVIER A. (2017). *Pour le management pédagogique : un socle indispensable. Connaître, éclairer, évaluer, agir*. Issy-les-Moulineaux : Berger Levrault.
- BRYK A. S. (2017). « Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer ». *Éducation et didactique*, vol. 11, n° 2, p. 11-30.
- CALLON M., LASCOURMES P., BARTHE Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris : Éd. du Seuil.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). « Les sciences sociales de l'éducation et le "ministère" en France ». In J.-M. Berthelot (dir.), *Pour un bilan de la sociologie de l'éducation*. Toulouse : Université Toulouse le Mirail-CNRS.
- MAASSEN P. A. M. (1986). « L'émergence de la recherche institutionnelle dans l'enseignement supérieur en Europe occidentale ». *Politiques et management public*, vol. 4, n° 4, p. 47-68.
- MAROY C. (dir.) (2006). *École, régulation et marché*. Paris : PUF.
- MAUSS M. ([1924] 1985). *Rapports réels et pratiques de la psychologie et de la sociologie*, communication présentée à la Société française de psychologie, repris in *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF, coll. Quadrige, 9^e éd.
- PAGEAU D. & MÉDAILLE C. (2005). « La recherche institutionnelle au Québec ». In P. Chenard & P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 111-126.
- PONS X. (2010). *Évaluer l'action éducative. Des professionnels en concurrence*. Paris : PUF.
- POUPEAU F. (2004). *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*. Paris : Raisons d'agir.
- PROST A. (2001). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale et au Ministre de la Recherche. Paris : La Documentation française.
- RAYOU P. (2009). « Des masters pour quoi faire ? ». *Administration et éducation*, vol. 4, n° 124, p. 101-107.
- SCHWARTZ Y. (1988). *Expérience et connaissance du travail*. Paris : Messidor/Éditions sociales.
- STEYER A. (2009). « Recherche et pilotage d'une académie ». *Administration et éducation*, vol. 4, n° 124, p. 83-91.
- van ZANTEN A. (2008). « Régulation et rôle de la connaissance dans le champ éducatif en France : du monopole à l'externalisation de l'expertise ? ». *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n° 1, p. 69-92.