

À quoi servent les sciences de l'éducation ?

En dépit de l'importante production de savoirs scientifiques consacrés aux sciences de l'éducation, l'école ne se porte pas bien, comme s'il existait un fossé entre les enseignants et la recherche. Pour le combler, les enseignants ont besoin est une praxéologie, un savoir pratique, un savoir de l'action et pas de réformes technocratiques et inadaptées. Dans cette démarche innovante, l'enseignant sera considéré comme un artisan, un homme de métier.

FRANCIS TILMAN

Assis devant ma bibliothèque, mon regard se porte sur les livres consacrés aux sciences de l'éducation. Je contemple les mètres de rayonnage occupés par ce sujet, les centaines d'ouvrages qui les constituent, les dizaines de milliers de pages de réflexions qu'ils contiennent, toutes plus savantes les unes que les autres. Je pense que dans le bureau à l'étage, il doit y avoir au moins autant de livres consacrés à la sociologie de l'école, à l'histoire de l'enseignement, à la politique scolaire, à la mise en œuvre de l'innovation pédagogique, à l'éducation comparée, voire à l'économie de l'instruction. Et je m'interroge. Comment se fait-il qu'avec autant de savoirs accumulés, notre école soit toujours aussi médiocre et inégalitaire ?

Je repense aux propos optimistes entendus de la bouche de Gilbert De Lansherre, il doit bien y avoir plus de trente ans, que

je restitue de mémoire. « Certes, l'école va mal, mais la pédagogie expérimentale n'en est qu'à ses débuts. Quand les travaux scientifiques se seront développés, l'enseignement se portera mieux et il sera plus efficace. » Et de faire une comparaison avec la médecine, à son savoir balbutiant au départ, plus fort dans le diagnostic que dans la guérison, mais dont le développement a permis les progrès que l'on connaît. Hélas, la prédiction s'est révélée erronée. Et les tests d'évaluation externe, mis au point sur les conseils des universitaires eux-mêmes, sont là pour nous le rappeler au cas où l'expérience du terrain n'aurait pas suffi à nous convaincre.

Et je m'interroge : mais à quoi peuvent bien servir les sciences de l'éducation ?

Les sciences de l'éducation un bon job

Une idée impertinente me vient à l'esprit. Elle est inspirée par la réponse donnée par des historiens professionnels à qui on demandait à quoi servait l'histoire¹. Certains déclaraient sans ambages que l'histoire leur assurait un emploi honorable, bien considéré et correctement payé. Et de plus, ce statut leur permettait de faire ce qu'ils aimaient. Il doit sans doute en être de même pour nos universitaires spécialisés dans les sciences de l'éducation même si le prestige de la fonction n'est plus aussi grand aujourd'hui que dans un passé récent. Les sciences de l'éducation offrent ainsi un emploi et une position sociale à toute une catégorie d'intellectuels, en même temps qu'elles leur permettent de pratiquer des recherches stimulantes. Tout cela est parfaitement légitime, mais insuffisant, cependant, quand on s'engage dans une discipline intellectuelle qui entend avoir une utilité sociale. Car les sciences de l'éducation ambitionnent de contribuer à améliorer l'enseignement.

Le peuple ne veut pas entendre !

Aurais-je une première réponse en me tournant vers Agnès Van Zanten, chercheuse réputée dans la discipline, directrice de recherche au CNRS (France), qui a dirigé *Le dictionnaire de l'éducation* (PUF, 2008), ouvrage collectif qui entend faire le point sur la recherche en éducation. Martine Fournier, dans la revue *Sciences humaines*², l'interroge, à la suite de la parution de son livre, sur le faible impact sur le terrain des recherches en éducation. Deux

éléments de sa réponse m'intriguent : « En ce qui concerne la pédagogie, on continue d'entendre par exemple dans les débats français que seul le charisme compte pour enseigner [...] ». Et juste après : « La place des savoirs scientifiques sur l'éducation dans la formation des enseignants est très faible et on ne saurait s'étonner qu'ils ne mobilisent pas ces connaissances dans leur classe. »

De tels propos de la part d'une sommité scientifique m'intriguent. En effet, est-il si vrai que la place des savoirs scientifiques est faible dans la formation des enseignants ? Pour ce que j'en sais de la France, cette affirmation me paraît pour le moins légère. En Belgique francophone, elle est fautive. Et pourtant, chez nous aussi les enseignants mobilisent très peu le savoir savant de la recherche. En conséquence, il y a bien de quoi s'étonner.

Ne serait-ce pas le rôle du chercheur d'essayer de comprendre pourquoi cette mobilisation du savoir ne se fait pas, plutôt que de le regretter ou d'improviser des explications non étayées ? De plus, même s'il était vrai que la vision du charisme comme compétence innée prévaut pour définir le savoir-faire professionnel (affirmation qui me paraît un peu simpliste cependant), il serait peut-être intéressant de se demander pourquoi il en est ainsi, alors que tant de discours affirment la nécessité du contraire. Quand des représentations se maintiennent malgré les efforts d'éradication, n'est-ce pas parce qu'elles remplissent une fonction et/ou que l'alternative n'est pas considérée comme crédible ou opérationnelle ? Si le bon peuple des praticiens ignore le savoir savant, c'est que, pour l'essentiel, la science ne rencontre pas son expérience. Pour paraphraser le titre d'une étude sociologique sur l'échec scolaire, on pourrait dire que, pour les praticiens, l'autisme au savoir de la science n'est pas un problème, mais une solution.

1 Laurentin E. (dir.), *À quoi sert l'histoire aujourd'hui ?*, Bayard/La fabrique de l'histoire, 2010.

2 « Trois questions à Agnès Van Zanten. École : à quoi servent les recherches ? », propos recueillis par Martine Fournier, *Sciences humaines*, n° 198, novembre 2008.

Pour comprendre le faible impact des sciences de l'éducation sur la réalité scolaire, il nous faut chercher plus loin une réponse à notre interrogation. Et tout d'abord, interrogeons-nous sur la nature du savoir que produit l'université.

Expliquer ce qui se passe ou ce qu'il faut faire ?

Les sciences de l'éducation produisent deux types de discours. Tout d'abord, des discours cherchant à expliquer le réel dans une perspective analytique, définie comme une description des pratiques et des contextes ainsi que des logiques animant ces éléments entre eux. Ce sont des recherches explicatives. Mais au sein des travaux scientifiques consacrés à l'éducation, nous trouvons un autre type de discours, qui s'inscrit lui dans une perspective normative. Il s'agit tout spécialement de la didactique. Ses travaux entendent donner des orientations à l'action, présenter les procédures idéales parce que validées scientifiquement. Ce sont des recherches directives.

La faute à l'épistémologie

Ces deux approches souffrent d'un vice congénital en tant que sciences voulant ouvrir sur l'action. Ce vice est d'ordre épistémologique.

Comme leur nom l'indique, les sciences de l'éducation se veulent des sciences. En conséquence, les résultats de la recherche doivent répondre aux critères de la production académique. Cela implique d'abord un objet limité, traité selon une méthodologie rigoureuse donnant des constats validés par des observations sur le terrain. La démarche scientifique ne peut donc traiter qu'un problème restreint selon un protocole très contraignant. Se développe ainsi un savoir spécialisé et

pointu, oubliant de généraliser les résultats en les articulant à d'autres travaux sur d'autres facettes de la réalité étudiée.

Les sciences humaines, à la différence des sciences de la nature, ne sont pas cumulatives. Le savoir y est juxtaposé. Le savoir des sciences de l'éducation n'étant pas intégré, sa mobilisation dans l'interprétation des réalités complexes est compliquée et peu aisée. Outre que ce manque d'intégration exige de l'homme de terrain une très large culture pédagogique puisant à de multiples sources, il ne permet que des éclairages partiels de la vie scolaire courante.

On est donc en présence d'un archipel d'ilots de savoirs, ce qui entraîne de sérieuses limites pour comprendre une réalité complexe comme l'est la réalité sociale. Celle-ci est constituée d'éléments articulés entre eux, faisant système. Pour bien la comprendre, elle doit donc être appréhendée avec une pensée systémique qui n'a rien à voir avec l'accumulation de résultats limités et fragmentés.

Comme l'ont montré les sciences de la nature avec leur concept d'émergence, des « états » du réel ne peuvent être expliqués à partir des caractéristiques des éléments qui les composent, mais ont besoin d'un système explicatif spécifique à la situation. Autrement dit, comprendre la vie de la classe ou de l'école, par exemple, exige des grilles d'analyses autres que la compréhension de la motivation, de la discipline, du conflit cognitif, de la communication non verbale, etc. La classe est une cellule vivante et agissante qui a une identité collective. L'école, de même. On est en droit d'attendre de la recherche qu'elle tente de rendre compte de la dynamique de ces unités de vie, des échanges entre les acteurs les composant ainsi qu'entre les acteurs et leur environnement.

Hélas, la pensée systémique ne semble pas inspirer beaucoup de recherches en sciences de l'éducation. Sans doute parce qu'elle est difficile à manipuler, mais aussi, probablement, à cause de la suspicion de non-scientificité dans laquelle elle est tenue. Si un jeune chercheur désire faire carrière dans le sérail, il a intérêt à en adopter les paradigmes dominants, dont la systémique ne fait pas partie.

À cela s'ajoute l'exigence de la « rupture épistémologique », c'est-à-dire une rupture avec le sens commun, source d'erreur et d'illusion. C'est le « regard éloigné » dont parle Claude Lévy-Strauss, entre autres. La modélisation abstraite qui résulte de cette démarche, produit un savoir généralisable, mais décontextualisé. Comme tel, ce savoir est inutilisable par les gens du terrain qui ont besoin d'un savoir de l'action qui éclaire leur travail dans ce qu'il a de spécifique, de multidimensionnel, de continu, d'improvisé, de concret. Le savoir de l'action, celui qui guide la pratique, est d'une nature différente du savoir scientifique. Or, c'est ce dernier qui guide les décideurs.

Ainsi donc, par ses caractéristiques épistémologiques le savoir produit par la recherche en éducation n'est pas directement mobilisable dans l'action. Pour agir, nous avons besoin d'un savoir pratique, un savoir de l'action et ce dernier s'oppose au savoir théorique, au savoir de la recherche. En effet, le savoir scientifique a une portée universelle. Il est formulé dans des modèles abstraits. Une fois construit, il est transmissible par des exposés logiques. Le savoir scientifique tient ses lois pour sûres. À l'inverse, le savoir pratique à une portée locale. Il est concret et lié à une situation spécifique. Il est éphémère, associé à la procédure mobilisée dans le processus de production. Il se transmet par formalisation inductive et compagnonnage. Enfin, il est relatif, d'autres façons

de faire pouvant se révéler pertinentes³. Illustrons cette inadéquation constitutive pour les recherches analytiques.

Dénoncer ne suffit pas

Les études analytiques établissent des diagnostics, souvent teintés de dénonciation. Les sciences humaines se doivent d'être critiques. Mais une dénonciation n'est pas une alternative, et un diagnostic ne dit rien des démarches à entreprendre pour dépasser un problème cerné. On peut savoir beaucoup de choses sur le système scolaire et son fonctionnement, par exemple, sur l'autonomie des établissements, les attentes des enseignants et celles des familles, la discrimination positive, la direction des établissements scolaires, l'échec scolaire, l'éducation comparée, l'effet de classe, l'effet établissement, l'égalité et l'équité des systèmes éducatifs, l'enseignement à distance, l'éthique des enseignants, l'évaluation, les inégalités sociales à l'école, l'investissement dans les études, l'intelligence, la métacognition, la mixité sociale, les normes et les déviations, l'offre pédagogique, les politiques de l'éducation, le redoublement, la stigmatisation, la régulation des systèmes, les rythmes scolaires, le savoir et les compétences, les « situations-problèmes », la taille des classes, le travail à la maison, la violence scolaire, etc.

Pour autant, nous ne savons rien sur les alternatives à mettre en place et comment conduire l'action pour que cette dernière transforme les pratiques et les structures et rende l'enseignement plus équitable et plus efficace. L'action à mener n'est jamais une conclusion directe de l'explication d'un constat. Un travail de praxéo-

³ Un approfondissement chez Tilman Fr., *Pour une formation professionnelle émancipatrice*, Le Grain, 2011, <http://bit.ly/1htDxCC>.

logie s'impose, démarche à part entière. La praxéologie fournit des outils pratiques pour penser l'action, pour s'interroger sur l'efficacité de l'action menée et pour envisager les nouvelles actions à entreprendre. Elle est peu présente dans les recherches en éducation, sauf peut-être dans les travaux sur l'innovation et certaines recherches-action.

Faire apprendre un élève qui n'existe pas

Serait-ce mieux pour la didactique dont l'objectif explicite est de proposer des modèles d'action ? Pas vraiment parce que celle-ci souffre d'un handicap épistémologique supplémentaire, lui aussi inhérent au statut de science que la didactique entend se donner. En effet, sa réflexion s'appuie sur la conception d'un « sujet épistémique », autrement dit d'un « apprenant » abstrait et universel, supposé désireux d'apprendre. Une fois ce postulat posé, elle entame sa recherche pour étudier comment s'opère, sur le plan cognitif, l'apprentissage *stricto sensu*. Or, l'élève réel est un personnage complexe, traversé de désirs et d'humeurs multiples et loin d'être toujours motivé par les activités scolaires... Qui plus est, cet élève appartient à un groupe au sein duquel il interagit avec ses camarades en permanence. Quand ils mettent en œuvre des stratégies d'apprentissage, les élèves diffèrent aussi entre eux par leur rapport au savoir, marqué par leur expérience sociale à l'extérieur de l'école. Autrement dit, le contexte social, la complexité, le changement et l'affectivité, réalités de base des élèves et de la classe, se voient généralement minimisés, voire ignorés par l'approche didactique.

Il en résulte une conséquence pour le moins contreproductive. La didactique se veut normative, proposant des démarches fondées scientifiquement et donc déclai-

rées les plus pertinentes. Cette prétention a pour effet de rendre plus difficile l'acquisition d'un savoir professionnel efficace répondant aux réalités concrètes. Celui-ci, en effet, a besoin, comme le montrent les études de terrain, d'une pratique théorisée, c'est-à-dire d'une modélisation ascendante et non pas descendante comme le propose la didactique. Cette dernière, par son caractère directif et sa prétention à connaître l'idéal, dessert l'acquisition par les praticiens des comportements professionnels utiles. Elle propose d'adopter du prêt-à-porter standardisé et pensé par les mètres de la mode alors qu'il faut confectionner du sur-mesure, adapté à différentes situations professionnelles, façonné de manière artisanale. Pas étonnant, dès lors, d'observer que le praticien ne s'empresse pas d'enfiler ce costume mal taillé pour lui.

Cet impact est plus grave encore quand les modèles des didacticiens sont repris par les autorités éducatives et, plus spécialement, par les concepteurs de programmes. Par des injonctions méthodologiques, quand elles ne sont pas paradigmatiques, qui ne sont ni comprises ni pertinentes et donc non acceptées par les praticiens, ils entendent œuvrer à l'amélioration de notre enseignement⁴.

Pour terminer, un petit paradoxe que je sou mets à la sagacité des didacticiens, en guise de clin d'œil. S'il est vrai que l'ap-

4 Le cas de l'histoire me paraît exemplaire. Au nom de l'approche par les compétences, cette discipline scolaire a connu un changement radical de paradigme, rectifié à plusieurs reprises. Or, une étude montre que seul un tiers des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique partage les présupposés didactiques inscrits dans les nouvelles prescriptions. L'autre deux tiers reste attaché à des modèles de l'enseignement de l'histoire en vigueur dans les années 1980, voire dans les années 1960. Voir Bouhon M., « Comprendre les prises de position des enseignants au regard des paradigmes successifs de la discipline scolaire : le cas de l'enseignement de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, 2011.

prenant est l'acteur de sa formation et non le réceptacle, pourquoi n'en est-il pas de même pour l'apprentissage de l'agir professionnel des enseignants ? Pourquoi la vérité didactique qui veut que le savoir ne se transmette pas, mais se construit est surtout diffusée par les voies les plus classiques de la transmission (articles, livres, cours magistraux, conférences, programmes, injonctions de l'inspection...)?

Accéder au savoir savant

Une autre difficulté pour un éventuel bon usage des sciences de l'éducation réside dans l'accès à ce savoir. Ce dernier constitue une réserve d'informations dans lesquelles l'homme d'action et le travailleur de terrain peuvent puiser pour construire leur propre stratégie et leur propre savoir de l'action. Mais on ne leur facilite pas la tâche.

Reconnaissons tout de suite que la majorité des enseignants sont, d'une manière générale, de pauvres lecteurs et donc, a fortiori, de piètres lecteurs d'écrits éducatifs. C'est là un vrai problème dont il faut se préoccuper. Nous ne nous intéressons ici qu'aux enseignants motivés qui cherchent à s'enrichir intellectuellement pour améliorer leur travail. Ils rencontrent bien des difficultés pour s'approprier le savoir existant.

La première difficulté tient, comme nous l'avons vu, à la nature même du savoir scientifique. Ce dernier n'est pas directement utilisable par eux. Dès lors, les praticiens s'interrogent sur la question de savoir pourquoi si peu de personnes leur proposent des scénarios montrant concrètement comment exploiter concrètement les connaissances disponibles. Pourquoi est-ce à eux de réaliser ce travail ?

Mais, même quand ils sont résolus à réaliser ce travail eux-mêmes, encore faut-

il pouvoir accéder aux produits de la recherche fondamentale en sciences de l'éducation.

Paroles d'initiés

Cet accès souffre d'un obstacle important : l'université, l'institution qui emploie les chercheurs. En effet, indépendamment de l'objet de la recherche qui peut (plus ou moins) intéresser et concerner les acteurs du terrain, le monde académique produit en premier lieu pour lui-même, « à guichets fermés ». Les destinataires « naturels » des recherches sont les collègues à qui le chercheur va communiquer ses résultats par des articles dans des revues spécialisées ou à l'occasion de colloques où les chercheurs se retrouvent entre eux. Les savants se lisent et se citent entre compères. Ce débouché spécialisé rend le savoir d'autant moins accessible au plus grand nombre que la forme et le style d'écriture des résultats sont soumis aux conventions de la production scientifique, aboutissant à des textes au langage technique et indigeste, alourdis de considérations méthodologiques.

Une caractéristique des sciences humaines, auxquelles appartiennent les sciences de l'éducation, est le particularisme conceptuel des auteurs. Chacun y va de ses propres concepts, pour se distinguer des confrères, tant et si bien que nous avons souvent à faire à des notions très proches, pour ne pas dire identiques, mais résumées par des appellations distinctes. Ou, à l'inverse, quand une même notion est utilisée, chaque chercheur y va de sa propre définition qui n'est pas identique à celles de ses collègues, comme l'illustre parfaitement la notion de compétence. Tout cela ne facilite pas l'accès, la compréhension et l'usage du savoir savant par les travailleurs de première ligne.

Ils ont donc besoin de vulgarisateurs. Mais ceux-ci ne sont pas nombreux dans le monde académique. Les exigences de la carrière professionnelle et du positionnement sur le marché concurrentiel du champ académique donnent peu de temps aux scientifiques pour remplir cette mission sociale. De plus, cette production n'a aucune utilité pour la carrière pour laquelle ne sont valorisées que les publications dans des revues scientifiques, de préférence réputées (avec comité de lecture!). Il existe cependant quelques exceptions. Certains chercheurs s'efforcent de traduire et de diffuser leurs résultats de recherche plus largement et prennent le temps de rédiger des ouvrages à destination du « grand public cultivé ». Mais les « petits livres bien faits » sont très minoritaires. La plupart des productions pédagogiques restent très « classiques » et lourdes. (Voir par exemple la production des éditions De Boeck) La lecture de ces dernières est donc exigeante et gourmande en temps. Le chercheur semble avoir oublié que l'homme et la femme de terrain sont concernés par des dizaines de travaux comme les siens... Le public enseignant, même motivé, est donc peu enclin à s'imposer le gros effort d'information que la littérature pédagogique dans sa forme dominante actuelle produit à longueur d'année.

Un autre canal important ouvrant l'accès à la recherche fondamentale est celui des revues de vulgarisation. Elles offrent des articles de synthèse reprenant les acquis de la recherche sur des thématiques particulières. Elles peuvent compter sur l'apport de certains chercheurs prêts à collaborer à ce travail de diffusion des idées. Les articles de ces revues sont le plus souvent dus à la plume de journalistes spécialisés dont la mission est précisément de rendre accessibles à un plus large public les résultats des recherches. Dans le do-

main de l'enseignement, ces revues sont très peu nombreuses. Elles sont d'ailleurs souvent animées par des associations et mouvements pédagogiques et non par les départements des sciences de l'éducation. La collaboration occasionnelle de chercheurs professionnels à ces publications montre cependant qu'une autre voie de diffusion des idées est possible.

Heureusement, il y a les coachs

Le praticien lambda rencontre encore les résultats de la recherche en sciences de l'éducation de deux autres façons. Tout d'abord par le biais des « conseillers pédagogiques », intervenant sur le terrain de l'école.

Ces derniers sont théoriquement à la disposition des enseignants, des directions, des établissements pour aider les professeurs à mettre en place de nouvelles pratiques pédagogiques. Ils sont dans bien des cas les relais des autorités éducatives pour mettre en place des réformes ou des réformes, ou, en tout cas, ils sont perçus comme tel par une grande partie du corps enseignant. Ces « accompagnateurs » de réformes tirent leur légitimité d'un double statut: celui d'être des (anciens) enseignants, donc des pairs des professeurs en place, mais aussi celui d'être des experts parce que connaisseurs des savoirs savants fondant la rénovation.

Aident-ils vraiment les enseignants à découvrir le savoir existant sur l'éducation, sur l'école et à mettre au point des dispositifs qui répondent aux insatisfactions effectives du professionnel de terrain? Parfois, les propositions des accompagnateurs répondent aux attentes des enseignants sur l'un ou l'autre problème précis. Ces derniers sont alors heureux de rencontrer des collègues qui parlent le même langage qu'eux et qui peuvent concrétiser une théorie. Mais dans un grand nombre

de cas, leur intervention est interprétée comme une injonction et non comme une aide. Si le mot n'était pas trop connoté mouvement syndical ou politique, on parlerait ici de « propagandiste », c'est-à-dire, selon le *Larousse*, une personne chargée d'exercer une action sur l'opinion pour l'amener à avoir et appliquer certaines idées.

Depuis peu, ce sont les inspecteurs, tout imprégnés de leur nouvelle mission, à savoir améliorer la qualité de l'enseignement, et ragaillardis par des pouvoirs restaurés, qui se font les hérauts des bonnes pratiques directement inspirées des travaux des sciences de l'éducation. Faut-il le dire, faire découvrir ainsi ces démarches n'est peut-être pas la stratégie la plus adéquate pour faire rencontrer le meilleur de la recherche et faire adopter de nouvelles démarches pédagogiques.

Un petit propos irrévérencieux pour clore ce point. Comme me le faisait remarquer une collègue, pourquoi la majorité de ces nouveaux pédagogues, formés dans les facultés des sciences de l'éducation, parfois dans des programmes à horaire décalé, imprégnés des meilleurs savoirs sur l'art d'enseigner, s'empressent-ils de ne pas ou ne plus faire la classe et d'exercer un de ces multiples métiers d'encadrement qu'offre le système d'enseignement, devenant conseiller du prince, technocrate de réseau, professeur dans une haute école, conseiller pédagogique ou directeur d'établissement, quand ils n'embrassent pas eux-mêmes la carrière de chercheur ? Ceci laisserait sous-entendre que l'enseignement des sciences de l'éducation et son appropriation servent surtout à devenir expert en éducation pour échapper à la condition enseignante.

Je pense donc tu suis

La deuxième rencontre du praticien lambda avec les résultats de la recherche en sciences de l'éducation est encore moins heureuse puisqu'elle est associée à l'imposition de réformes.

Le politique n'a pas le choix. Il doit sauver le bateau qui fait eau de toute part. Il doit donc colmater les brèches et parer au plus pressé. Il est, par conséquent, obligé de réformer malgré ses serments d'ivrogne de début de législature dans lesquels le ou la ministre affirme à chaque fois qu'il comprend les enseignants fatigués par des changements incessants et qu'avec lui ce ne sera pas pareil. Cependant, comme il n'est pas question de mettre le bateau en cale sèche pour procéder à une rénovation complète, il se voit obligé de se lancer des « opérations qualité » qui entendent répondre à l'un ou l'autre gros problème mis au jour et disséqué par les chercheurs. Et où le pouvoir politique va-t-il chercher ses idées de réformette ? Dans les travaux des sciences de l'éducation, bien sûr. Ces dernières servent donc à alimenter les opérations d'adaptation, d'accommodation du système éducatif défaillant. Le recours intensif au savoir universitaire sert ainsi d'inspiration et de légitimation aux décisions de politique éducative prises par les pouvoirs publics.

Le problème est que le politique ne procède pas, lui non plus, à une analyse systémique. Il prend une difficulté à la fois et va faire son marché dans la production scientifique pour trouver une parade. Mais, si la vision limitée est justifiée comme exigence épistémologique pour la recherche, elle est à bannir dans une vision politique. Hélas, les décideurs n'ont ni le temps, ni l'équipement méthodologique pour faire une lecture pluridimensionnelle de la réalité problématique et à fortiori pour penser des réformes qui soient à la hauteur de

l'ampleur des problèmes existants. Ils risqueraient d'être amenés à concevoir une véritable transformation du système scolaire. De cela, il ne peut en être question, bien sûr. Alors, pour parer au plus pressé, ils cherchent dans les travaux universitaires un éclairage pour comprendre tel ou tel problème et quelques idées de changement. Cet usage justifie bien les budgets alloués à la recherche.

Dès lors, le serpent se mord la queue. Les acteurs chargés de conduire le changement sur le terrain s'adressent au mauvais magasin où ils ne peuvent trouver les outils adéquats à leur projet.

Les professeurs rencontrent donc le savoir de la recherche en éducation à travers les injonctions des réformes qui ont toujours quelque chose de trop étriquées, de trop partielles, de trop technocratiques, de trop inadaptées, de trop normatives. Les multiples réformes apparaissent donc souvent comme des agitations d'un pouvoir luttant contre l'impuissance plutôt que comme des stratégies concertées visant à résoudre les problèmes du quotidien.

Est-ce excessif de dire que sur le terrain, les sciences de l'éducation servent surtout à fournir les matériaux pour permettre au bureau des méthodes de l'enseignement d'encadrer et de manager les travailleurs de première ligne ?

Des sciences de l'éducation utiles ?

Sur la base du constat qui précède, peut-on encore penser que les sciences de l'éducation ont une quelconque utilité pour l'amélioration de l'école ? J'affirme sans ambages que oui.

Je leur reconnais d'emblée une première utilité. Les sociétés doivent se connaître. La démocratie impose la réflexivité pour déjouer le piège de laisser le monopole de l'interprétation de la réalité à quelques

penseurs autoproclamés experts, à quelques politiques se déclarant éclairés, à quelques idéologues péremptoirs. Cela est vrai aussi pour le domaine particulier de l'enseignement. Un savoir objectif sur l'école est donc un outil pour que les acteurs de la base soient plus lucides et mieux informés sur leur monde.

D'autres vertus de la recherche

Paradoxalement, le savoir analytique présente une utilité car il est de bon conseil. Je ne me contredis pas ici. Répétons-le : l'analyse ne donne pas des stratégies d'action, encore moins des solutions. Mais elle peut, néanmoins, fermer des portes et éviter que les acteurs n'empruntent des voies de garage. Inversement, elle peut ouvrir des perspectives et montrer des directions. Il faudra alors que les randonneurs motivés choisissent leur itinéraire, identifient des repères et des ressources jalonnant la route, s'équipent en fonction des conditions de leur trajet, ce qui ne relève pas de l'analyse. Mais celle-ci aura donné le cap et attiré l'attention sur quelques récifs à éviter, sur quelques escales où l'on pourra trouver des vivres.

L'analyse critique a encore, indirectement, une autre vertu fondamentale. Par ses travaux, elle impose de penser l'école de manière rationnelle et non doctrinaire. Dès lors, il est possible de discuter raisonnablement le fonctionnement de l'école. De la sorte, l'analyse renforce l'idée qu'une démocratie qui affiche des finalités pour son enseignement doit le penser et l'organiser selon des logiques qui traduisent ces principes dans le fonctionnement quotidien. Les interventions des acteurs doivent elles aussi être conformes à une certaine logique s'efforçant de servir les objectifs affichés. En somme, grâce à la recherche, il est possible de discuter rationnellement et lucidement de l'école, de mener ration-

nellement et lucidement une politique éducative, de conduire rationnellement et lucidement une pratique professionnelle, d'évaluer rationnellement et lucidement son impact réel.

Développer de nouvelles approches

Il me semble qu'au-delà du bon usage des sciences de l'éducation évoqué ci-dessus, il est nécessaire, si l'on veut voir changer le fonctionnement de l'école, de promouvoir et de déployer de nouvelles approches de la recherche en sciences de l'éducation et de développer des savoirs d'un type nouveau.

Comment en est-on arrivé-là ?

Tout d'abord, il me semble que les travaux analytiques en éducation ne doivent pas seulement établir des constats et proposer des logiques explicatives de ces derniers. Elles doivent aussi en faire la phylogenèse (histoire évolutive d'une situation sociale). Comment en est-on arrivé-là ? L'histoire doit être convoquée lors de toute analyse d'une problématique pour faire apparaître, dans une perspective diachronique, les acteurs et leurs interactions, ainsi que les mutations, les bifurcations..., vécues au cours du déroulement temporel. On verrait ainsi, entre autres, apparaître le poids du passé dans les représentations actuelles, ce qui contribue à leur donner de fait, auprès de certains acteurs, une légitimité. On pourrait aussi mieux comprendre les facteurs qui ont joué dans les transformations de la problématique et les comparer au contexte actuel. Connaître la logique des acteurs autour des enjeux passés facilite également la compréhension des stratégies en présence aujourd'hui. Bref, la phylogénèse donne de la profondeur à l'analyse d'une situation.

Vite dit et bien dit

Un autre type de savoir qui remplit une utilité sociale jusqu'ici trop peu rencontrée, est ce que j'appellerais la « synthèse créative ». À la différence des encyclopédies, dictionnaires et autres états de la science, qui présentent de manière condensée les principaux acquis d'une discipline, une synthèse créative est le traitement pluridisciplinaire voire transdisciplinaire d'une problématique. Il s'agit de la comprendre et d'essayer d'en faire le tour en puisant à de multiples sources. La synthèse créative fera des emprunts partiels à différents acquis de la recherche traitant de cette thématique. Ces emprunts doivent se faire dans le respect du cadre théorique. Il ne s'agit pas de leur faire dire ce qu'ils ne disent pas. Ces emprunts doivent cependant être articulés entre eux à travers un raisonnement qui explicite la question. Les notions et acquis de la recherche ne sont donc pas exposés de manière juxtaposée ou selon leur logique interne, mais sont convoqués et mobilisés de telle façon qu'ils révèlent la cohérence du fonctionnement de la problématique. Expliquer le redoublement comme une logique sociale globale cohérente et multidimensionnelle, à la dynamique de facteurs divers conjugués, est un bon exemple de ce que pourrait être une synthèse créative. Ajoutons que ce travail doit être relativement concis. Il ne s'agit pas de faire une somme sur la question. Enfin, au minimum, ce document doit encore être écrit dans une langue claire, condition nécessaire, mais pas suffisante certes, pour qu'il ait une chance d'être lu et utilisé par les acteurs de terrain. La synthèse créative permet de voir une réalité problématique de manière totalement différente, plus subtile et plus riche que les représentations courantes ou que les études savantes.

Recherches pratiques

À côté des recherches en éducation de type explicatif, il est nécessaire de développer des recherches pratiques que certains appellent pédagogiques. Elles se distinguent de la didactique. Je reprends à Jean-Marie Van der Maren, une définition de ce type de travaux. « La recherche pédagogique est une recherche pratique. Elle diffère de la recherche scientifique par ce qu'elle vise, c'est à aider les praticiens à agir et à interpréter les difficultés de leurs actions afin de leur permettre d'en accroître la maîtrise. Elle doit donc partir de leurs problèmes, en tenant compte de leurs contraintes et priorités; et être formulée à partir de leur langage, de leurs images, afin de leur fournir des outils, les moyens, des instruments leur permettant de trouver leurs solutions éventuelles dans leur pratique éducative.

Mais surtout, la recherche pédagogique se distingue de la recherche en éducation par son objectif: l'objectif général de la recherche pédagogique n'est pas la vérité (jugement vrai ou faux sur les énoncés d'une théorie). Son objectif est la fonctionnalité. Les questions qu'elle pose sont: est-ce, que ça fonctionne? Comment ça marche?, étant donné les priorités et les contraintes qui sont les siennes. Peu importe le pourquoi, mais cela doit être satisfaisant, efficace, efficient, en respectant un ensemble de valeurs et de coutumes, de normes sociales et morales⁵. »

À y regarder de près, il s'agit d'une démarche qui prend le contrepied de la recherche didactique classique. Dans cette nouvelle approche, la vocation de la didactique classique devient alors de proposer modestement des concepts et des

procédures, qui, dans une perspective d'action, pourraient inspirer des façons de faire, réfléchies dans le cadre de la recherche pratique. La didactique doit, en conséquence, abandonner sa prétention à produire la norme de l'agir professionnel pour devenir une réserve d'idées dans lesquelles le praticien peut puiser s'il en a besoin. Il en est de même pour les recueils de bonnes pratiques dont l'adoption ne peut se faire sans un travail d'appropriation et d'adaptation.

Ceci nous conduit à la praxéologie, démarche fort proche de la recherche pratique.

La praxéologie est moins une conceptualisation d'une pratique que la création d'un savoir nouveau issu de cette pratique. La praxéologie vise à inventer un savoir pour l'action par une très bonne connaissance des pratiques exercées. La démarche praxéologique propose donc une interaction entre le savoir et l'action ou encore entre le savoir et le pouvoir (pouvoir-faire) pour la progression de l'agir vers une plus grande efficacité⁶.

Cette démarche a besoin d'être animée par un autre type d'expert que le chercheur « scientifique ». Son savoir et son savoir-faire consistent à aider les praticiens à produire un savoir opérationnel pour leur métier. Ce type de travail a peu à voir avec l'activité des accompagnateurs qui sont chargés, eux, de promouvoir les « bonnes pratiques » voulues par les réformes, alors qu'il s'agit ici de soutenir la construction d'un savoir d'action.

La différence entre la recherche pratique et la recherche praxéologique, s'il y en a une, est que la première s'efforcerait de comprendre ce qui se passe réellement, dans la complexité et que la seconde se

5 « En quête d'une recherche pratique. Entretien avec Jean-Marie Van der Maren », *Sciences humaines*, n° 142, octobre 2003, p. 42-44.

6 Lhotellier A., St-Arnaud Y., « Pour une démarche praxéologique », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 7, n° 2, 1994, p. 93-109.

préoccuperait plus de produire un nouveau savoir pour l'action.

Elles ont en commun de porter un autre regard sur l'enseignant. Dans la plupart des recherches classiques, aussi bien analytiques que normatives, comme dans les ordonnances du politique, l'enseignant est implicitement, en partie du moins, considéré comme un mineur sur lequel il faut exercer une tutelle et un contrôle ou comme un exécutant prié de travailler selon l'organisation du travail pensée par le bureau des méthodes, lui-même mobilisant les résultats du département recherche et développement. Avec ces nouvelles approches, l'enseignant est considéré comme un professionnel.

Réhabiliter la pédagogie discréditée

Le mot pédagogie semble banni du vocabulaire des sciences de l'éducation. Mis à part quelques non-conformistes comme Philippe Meirieu qui se prétend pédagogue et se dit fier de l'être, aucun académique ne revendique plus une telle appellation ou ne fait l'éloge de la pédagogie. Pourquoi ?

Contrairement à ce que certains voudraient nous faire croire, la pédagogie n'a rien à voir avec les discours philosophiques sur l'éducation, tenus par les Anciens ou encore avec un ensemble de recettes trouvées par des prédécesseurs, procédés adoptés parce que, selon la *vox populi*, ils auraient fait leurs preuves. La pédagogie, c'est une pratique théorisée complexe. En effet, la pédagogie, c'est tout à la fois une anthropologie et une philosophie politique, des intentions éducatives concrètes, des conceptions de ce qu'est un apprenant, un arsenal de méthodes et des dispositifs organisant des variétés de situations d'apprentissage, intégré dans une culture. Ce genre de construction intellectuelle dispose d'un statut épistémolo-

gique : il s'appelle la technique. La pédagogie est une technique, un art de faire, fondé sur des heuristiques, se traduisant dans des actions efficaces, pertinentes parce que servant avec succès des buts spécifiques, dans un contexte de travail aux caractéristiques bien précises.

L'enseignant, dès lors, sera vu comme un technicien, un artisan, un homme de métier. Son savoir de l'action ne peut être construit qu'à partir de la pratique, même si la formalisation et la modélisation de celui-là peuvent être facilitées par une prise de recul dans laquelle un médiateur ou un interlocuteur extérieur a un rôle à jouer. Les « règles de l'art » du métier s'acquièrent donc essentiellement à partir de la pratique, même si la formation professionnelle a besoin de haltes intellectuelles pour théoriser cette pratique.

Gaspillage social et meilleure affectation de l'argent

Oserais-je pour conclure la question qui fâche. N'y aurait-il pas gaspillage social dans le fait de consacrer l'exclusivité de la recherche aux sciences de l'éducation classiques ? Ne faudrait-il pas réorienter une (grande) partie du financement vers des disciplines, sinon à créer du moins à développer, plus en phase avec le changement sur le terrain et associant les praticiens à la production des stratégies d'apprentissage et au partage de ces modèles complexes. Ne faudrait-il pas faire découvrir et permettre l'appropriation des pédagogies existantes dans les lieux de formation professionnelle ? Ne faudrait-il consacrer une partie des moyens actuellement affectés à la recherche pour payer un nouveau personnel pouvant réaliser ce travail. Les universités, ainsi que les hautes écoles, ne pourraient-elles pas créer des « chaires » et des postes d'enseignants affectés à cette autre conception de la formation profes-

sionnelle? À côté d'eux, en nombre plus réduit qu'aujourd'hui, des enseignants donneraient une vraie et large culture générale sur l'école, visant la compréhension de celle-ci et non l'action, tout en pratiquant une recherche fondamentale sur la réalité de l'éducation et de ses institutions. Ces recherches éclaireraient les réalités éducatives en intégrant la complexité et la phylogénèse des situations.

On peut toujours rêver. Mon regard se pose sur les dernières lignes de cet article et je me demande: à quoi sert un article sur l'utilité des sciences de l'éducation?

Pour un prolongement de cet article

L'absence de changement dans le fonctionnement et les pratiques de l'école pour permettre une amélioration qualitative des performances de celle-ci ne s'explique pas seulement par les limites des sciences de l'éducation dans leur production, leur diffusion et leur utilisation, tant s'en faut. L'ensemble des acteurs et leurs stratégies sont concernés.

Un premier travail intellectuel à faire est donc d'intégrer dans des synthèses créatives, telles que nous les avons définies plus haut, le savoir éclaté dont nous disposons déjà sur les stratégies des élèves, des enseignants, des politiques, des parents et les logiques qui les animent.

Un second travail serait de construire des modèles d'action globaux à partir du très riche patrimoine pédagogique aujourd'hui disponible, en développant et opérationnalisant pour le contexte actuel, les avancées des pionniers⁷.

La maîtrise de l'agir professionnel étant le résultat d'une expérience théorisée, il reste à mettre au point des stratégies pour permettre aux nouveaux enseignants de la construire et surtout pour entraîner les professeurs en place dans une transformation de leur fonctionnement afin de leur permettre de mieux atteindre des objectifs auxquels ils croient. Ces stratégies disponibles, il reste encore à se donner les moyens de les mettre en œuvre. Les chantiers de l'école ne font que commencer. ■

7 Un projet opérationnel de mutation de l'enseignement secondaire est proposé dans Tilman Fr., Grootaers D., Dufour B., *La mutation de l'école secondaire. Questions de sens. Propositions d'action*, Couleur Livres, 2011.