



HAL
open science

Les experts contre les intellectuels

Guy Lapostolle

► **To cite this version:**

Guy Lapostolle. Les experts contre les intellectuels. PUN, pp.143, 2019, 978-2-8143-0538-0. hal-02928299

HAL Id: hal-02928299

<https://hal.science/hal-02928299v1>

Submitted on 7 Nov 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les experts contre les intellectuels

Guy Lapostolle
Professeur des universités en sciences de l'éducation
LISEC EA 2310, Université de Lorraine

Table des matières

Introduction	6
I - La concurrence	14
Au fondement de l'autorité des discours savants	17
L'autorité de l'intellectuel	20
L'autorité du scientifique	24
L'autorité de l'expert	37
Les stratégies d'alliance	51
Dominer le champ des sciences de l'éducation	52
Républicains contre pédagogues	55
Un rapprochement avec les intellectuels	62
Les origines et la genèse de cette bipartition	84
Quelques éléments de synthèse	93
II - La réception des recherches	98
La place des enseignants dans les travaux scientifiques	101
L'enseignant « résistant »	102
De la réhabilitation de l'enseignant	106
La résistance des chercheurs	112
Adopter une « posture réflexive »	118
Les effets réels des évaluations	120
De la construction des problèmes politiques	127
Résister à l'émergence d'un nouveau paradigme	137

Quelques éléments de synthèse.....	155
Conclusion.....	158

La contemporanéité est donc une singulière relation avec son propre temps, auquel on adhère tout en prenant ses distances ; elle est très précisément la relation au temps qui adhère à lui par le déphasage et l'anachronisme. Ceux qui coïncident trop pleinement avec l'époque, qui conviennent parfaitement avec elle sur tous les points, ne sont pas des contemporains parce que, pour ces raisons mêmes, ils n'arrivent pas à la voir. Ils ne peuvent pas fixer le regard qu'ils portent sur elle...

Seul peut se dire contemporain celui qui ne se laisse pas aveugler par les lumières du siècle et parvient à saisir en elles la part de l'ombre, leur sombre intimité. Avec ceci, nous n'avons pas encore tout à fait répondu à notre question. Pourquoi le fait de réussir à percevoir les ténèbres qui émanent de l'époque devrait-il nous intéresser ? L'obscurité serait-elle autre chose qu'une expérience anonyme et par définition impénétrable, quelque chose qui n'est pas dirigé vers nous et qui, par là même, ne nous regarde pas ? Au contraire, le contemporain est celui qui perçoit l'obscurité de son temps comme une affaire qui le regarde et n'a de cesse de l'interpeller, quelque chose qui, plus que toute lumière, est directement et singulièrement tourné vers lui. Contemporain est celui qui reçoit en plein visage le faisceau de ténèbres qui provient de son temps. (Agamben, 2008 : 22)

Introduction

Dans un rapport remis au Secrétaire d'État chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, en avril 2017, les groupes de concertation ATHENA (Alliance nationale des sciences humaines et sociales) et ALLISTENE (Alliance des sciences et technologies du numérique), répondant à la volonté de l'homme politique de rapprocher la recherche de l'action publique, proposent des « éléments de réflexion stratégique consacrés à la recherche sur l'éducation et la formation ».

Quelques-uns des propos liminaires du rapport retiennent alors notre attention parce qu'ils croisent nos préoccupations relatives à la construction des politiques d'éducation. L'usage que l'on peut faire de la recherche dans la construction des politiques éducatives y est présenté avec circonspection et témoigne d'un respect pour les acteurs opérationnels de l'éducation, notamment les enseignants, qu'il convient de souligner :

L'éducation n'est pas la recherche en éducation ; la recherche en éducation n'est pas l'éducation. Cette différenciation à l'apparence triviale permet d'exprimer une distance et, par là même, expliciter les conditions d'une articulation raisonnable. Dans tous les cas, les acteurs sociaux pensent et agissent : les praticiens de

l'éducation pensent et documentent leur action ; les chercheurs exercent une pratique (la recherche) et s'engagent dans un projet de société, par le type même de connaissance qu'ils produisent.

Les propos de ce rapport tentent de tenir rigoureusement les différenciations entre pratique réflexive, recherche-développement, recherche-action, expérimentations, enquêtes scientifiques, travail de conceptualisation, théorisation ... qui sous-tendent toutes les analyses produites à la suite, même si, pour des raisons de lisibilité, il n'y est pas toujours fait référence. L'intention également sous-jacente est que ces différenciations ne sont pas à jouer les unes contre les autres, mais les unes en complémentarité avec les autres. Cela engage donc une vision large du soutien à la recherche et une compréhension ample de la relation entre recherche et action. (ATHENA & ALLISTENE, 2017 : 6)

Les auteurs soulignent ce qui fait la spécificité et la légitimité des divers acteurs impliqués dans l'éducation, en tenant des propos rassembleurs, invitant ces derniers à agir en complémentarité. Nul doute que l'exercice auquel sont conviés les contributeurs de ce rapport les invite à proposer des recommandations en faveur d'une meilleure collaboration entre ces acteurs et à faire de leurs différences une richesse. Plus loin, dans le rapport, Albero précise ces propos liminaires. L'auteure fait remarquer que la préoccupation politique de la relation entre la production savante de connaissance et son réemploi adéquat dans l'action éducative, est ancienne :

Les tentatives ont été nombreuses... Chacune de ces tentatives a été à la fois fructueuse et décevante, chacune comporte ses atouts et ses limites. La difficulté récurrente réside sans doute dans le souci répété de relier directement deux modes très différents de rapports au monde : l'un exige prise de distance et processus d'objectivation, l'autre un total engagement dans l'environnement et l'interaction

sociale ; l'un vise la généralisation, l'autre s'ancre dans le singulier ; l'un produit des construits conceptuels selon une rationalité scientifique, l'autre produit une action qui relève davantage d'une raison pratique (Bourdieu, 1980)...

Ce souci de relier directement des secteurs d'activité qui relèvent de formes épistémiques et de modes d'engagement différents est généralement porté par une intention politique d'étayage de l'action éducative par la connaissance savante du moment. Si cette intention est on ne peut plus légitime, elle est mise en œuvre par une relation dissymétrique, sous-tendue par des logiques implicites d'action, qui en constitue l'obstacle principal : la pratique éducative (par définition holiste) est donnée comme devant appliquer ou transférer une connaissance (par définition spécialisée et parcellaire) élaborée dans d'autres contextes, à partir de modèles conceptuels par définition limités ; la connaissance savante est transmise comme si elle était indépendante de la culture dans laquelle elle se développe (modèles mécanistes au XIXe, systémiques au XXe, écologiques au XXIe) ; les représentants de ces secteurs d'activité différents tendent à s'inscrire dans des jeux d'acteurs qui nuisent aux intérêts communs (position hiérarchique, autorité, attitudes d'attaque, de défense, de retrait, instrumentalisation à des fins corporatistes ou personnelles, désir d'hégémonie). Pourtant, une relation dialogique entre les trois mondes de la décision, de l'enquête et de l'intervention est indispensable à la réussite du système éducatif. (ATHENA & ALLISTENE, 2017 : 18)

Cette relation dialogique, qu'Albero appelle de ses vœux, témoigne bien du fait que les trois parties en présence, les acteurs politiques, les scientifiques et les enseignants, ne communiquent pas de manière naturelle et spontanée. Dans les faits, il n'est pas rare de constater qu'ils peuvent aussi ne pas s'écouter ou ne pas s'entendre. Il arrive même que les uns instrumentalisent les propos des autres. Les acteurs politiques par exemple n'hésitent pas à recourir

à des connaissances scientifiques pour justifier les décisions qu'ils prennent, en faisant un usage partiel ou partial de ces connaissances (Lapostolle, 2006). Il se peut encore que quelques chercheurs en éducation tiennent des propos qui vont bien au-delà de ce que leurs travaux leur permettent légitimement d'affirmer, offusquant ainsi ceux qui auraient peut-être, sans cela, accepté le dialogue avec eux. Nous pensons aux enseignants. Des scientifiques peuvent ainsi inviter les hommes politiques à prendre des décisions sur la base de leurs travaux, en omettant d'évoquer les limites des savoirs qu'ils produisent. Or les attitudes de chacun de ces acteurs, qui nuisent aux intérêts communs, ne sont pas le fruit du hasard, elles relèvent de difficultés parfois plus structurelles qu'il n'y paraît. C'est précisément une tentative de problématisation, de mise en lumière et en ordre de ce que l'on pourrait nommer un malaise dans leurs relations, qui va faire l'objet de ce livre. La compréhension d'un dysfonctionnement invite à tenter de construire et de faire émerger des problèmes qui ne se présentent jamais comme tels, mais le plus souvent sous forme de malaise.

Il s'agira d'essayer de comprendre et d'expliquer pourquoi les recherches en sciences de l'éducation peinent parfois à être écoutées et entendues par les acteurs politiques et/ou les enseignants. Certes, la responsabilité de cette mésentente peut incomber à ces acteurs politiques ou à ces enseignants. Les premiers peuvent instrumentaliser les discours des scientifiques, en ne retenant de ces discours que ce qui peut cautionner des décisions déjà prises parce qu'elles sont conformes à leur idéologie, à leur propre interprétation du monde. Quant aux seconds, ils sont souvent rétifs au changement, c'est en tous cas la manière dont ils sont souvent décrits dans la littérature scientifique (Lapostolle & Riondet, 2018). Mais notre réflexion ne s'engagera pas dans ces voies de recherche qui pourraient probablement par ailleurs être fécondes. Ce que nous allons

tenter de questionner, c'est la manière dont les sciences de l'éducation se donnent à être publiquement regardées et entendues, notamment auprès de divers acteurs sociaux, qu'ils soient usagers du système éducatif, professionnels de l'éducation, journalistes ou encore des acteurs politiques. Nous allons également observer la manière dont les recherches se construisent plus discrètement, dans la « cité scientifique » pour reprendre l'expression de Bensaude-Vincent (2000) selon des normes scientifiques qui ne sont pas toujours expliquées, ni communiquées, et parfois même peu questionnées par les scientifiques eux-mêmes. Puisque telle est au fond la fonction de la norme :

Elle propose un balisage concret et simple de la vie quotidienne et libère chacun d'entre nous de l'anxiété d'avoir toujours à choisir. La norme sécurise par son travail de prédéfinition des rôles et des usages (Prairat, 2015 :11).

C'est donc en observant ces sciences de l'éducation telles qu'elles se donnent à être vues ou entendues dans l'espace public, mais en examinant également la relative intimité de leur construction, que nous allons tenter de trouver des explications à ce que quelques chercheurs considèrent comme une sous-exploitation du potentiel qu'elles offrent pour étayer les politiques éducatives (Pons, 2010, 2011 ; Van Zanten, 2008). Notons, au passage, que notre point de vue quant à l'usage de ces sciences en politique s'écartera de celui de ces chercheurs et de leurs épigones, au moins sur trois points.

Tout d'abord, nous considérons qu'une certaine prudence s'impose quant à l'usage des connaissances scientifiques dans l'étayage des décisions politiques. Par exemple, dans un passé récent, certaines connaissances scientifiques, présentées dans un premier temps comme ayant acquis une certaine robustesse, ont conforté des décisions politiques que les scientifiques finiront eux-

mêmes par juger peu pertinentes. Notamment parce que quelques années plus tard, les scientifiques se sont rendu compte que certaines variables avaient été omises dans les recherches et qu'une fois prises en compte, elles invalidaient les conclusions envisagées jusqu'alors comme « robustes » (Bressoux & Lima, 2011 : 99-123). Ceci étant, nous ne saurions arrêter notre argumentation à quelques exemples qui ont pu montrer le caractère contre-productif de cet usage des connaissances scientifiques. Nous examinerons de manière plus approfondie, tout au long de cet ouvrage, les limites de la pertinence de l'usage des sciences en politique.

Notre second point de divergence avec ces auteurs tient dans les arguments que nous pouvons mettre en avant pour expliquer la sous-exploitation de ces sciences. Si nous pouvons admettre que les connaissances produites par ces sciences sont parfois sous-exploitées et que cette sous-exploitation peut être liée à un manque de dialogue entre chercheurs et praticiens, nous observons que ce manque de dialogue est bien souvent construit et revendiqué par les chercheurs eux-mêmes. Ceux-ci conçoivent en effet la science comme une institution qui doit produire des connaissances neutres et objectives. Or une telle ambition conduit à exclure la parole de ceux-là mêmes auxquels les conclusions qu'ils produisent vont s'imposer, les enseignants.

Enfin nous constaterons que l'influence qu'exercent sur la politique certains courants de recherche de ces sciences de l'éducation, notamment ceux qui ont une visée évaluative, est beaucoup plus importante que les chercheurs qui produisent ces recherches ne le laissent entendre. Dutercq (2011), commentant le travail de Pons (2010), semble conforter ce point de vue :

On peut de cette manière regretter, et c'est la seule et principale réserve à faire à son travail, que Xavier Pons

n'ait consacré qu'une dizaine de pages à la période la plus récente, extrêmement riche en remises en question : en effet, malgré le flou encore perceptible, malgré les revirements, les frilosités, les précautions, il reste évident que l'évaluation occupe désormais une place centrale dans la conduite des politiques publiques en éducation et que la suprématie est aujourd'hui celle de la demande bien plus que celle de l'offre, demande souvent contestée ou relativisée par les différents groupes de pression, politiques, scientifiques, syndicaux, mais en fait de moins en moins fondamentalement mise en cause. (Dutercq, 2011 : 141-142)

Nous sommes plus réservés quant à l'idée que les recherches à visée évaluative ne sont pas fondamentalement mises en cause, mais nous partageons cette idée selon laquelle elles sont influentes. Si les propositions des porteurs de ces courants de recherche ne sont pas toujours suivies à la lettre, elles contribuent à imposer une manière singulière d'observer la réalité et pèsent sur la construction des problèmes à résoudre. Or chacun sait que chaque solution apportée ou chaque décision politique proposée dépend de la manière dont le problème a été posé. Nous y reviendrons au long de ce livre dont l'intention est de revenir sur quelques angles morts, peu pensés ou insuffisamment questionnés des recherches en sciences de l'éducation.

L'usage qui est fait des connaissances produites en sciences de l'éducation par les acteurs politiques et les enseignants sera envisagé dans cet ouvrage d'un autre point de vue que celui des chercheurs producteurs et promoteurs des travaux à visée évaluative. Nous observerons le contexte dans lequel - et la manière dont - ces producteurs agissent pour être entendus. Quand bien même nous pourrions admettre que les connaissances qu'ils produisent sont insuffisamment exploitées, les chercheurs, quel que soit par ailleurs le courant de recherche dans lequel ils

s'inscrivent, ne subissent pas le contexte dans lequel ils se trouvent. Ils développent tous des stratégies pour imposer les fruits de leurs travaux. Quand par exemple les uns chercheront à produire des connaissances utiles aux acteurs politiques, les autres pourront tenter de se rendre intéressants pour les enseignants...

Dans une première partie, nous mettrons en lumière le fait que les propos et propositions des chercheurs en sciences de l'éducation se manifestent dans un espace public dans lequel ils n'ont pas le monopole du « discours vrai » sur l'éducation. D'autres discours comme ceux qui sont tenus par les « intellectuels », mais aussi par d'autres acteurs, tels que ceux que l'on rassemble dans la catégorie des « experts », formulent aussi des analyses et recommandations qui ont une légitimité sociale indéniable et une crédibilité qui ne l'est pas moins. Ces deux types d'acteurs, dans des situations à propos desquelles ils ont vocation à se prononcer et selon des processus de production de connaissances qui leur sont propres, sont susceptibles de répondre à des questions auxquelles les chercheurs, en raison de la nature de leurs travaux, ne sont pas toujours en mesure d'apporter des réponses. Ou alors lorsque ces derniers s'y aventurent, ils se transforment en experts, ou s'allient à des intellectuels pour critiquer cette posture d'expert qu'adoptent leurs collègues.

Dans une seconde partie, nous montrerons que l'analyse que les chercheurs font de la réception de leurs travaux par les enseignants et par les acteurs politiques est révélatrice de leur conception de la science et de la manière dont ils conduisent leur recherche. Or, cette analyse de la réception de leurs travaux détermine leur capacité à faire évoluer leurs travaux et à les rendre désirables ou acceptables pour les enseignants et/ou pour les acteurs politiques. De ce point de vue, les chercheurs portent aussi leur part de responsabilité dans la réception qui est réservée à leur

travaux. Une réelle prise en compte des questions que se posent les enseignants – plus précisément des questions telles qu'ils se les posent et non telles que l'on pense qu'ils se les posent - dans les processus de construction des connaissances scientifiques semble pouvoir rendre ces connaissances plus acceptables pour ces enseignants. Qui plus est, l'écoute de ces acteurs permettrait de reformuler des problèmes relatifs à l'école de sorte qu'ils se sentent concernés par les réformes mises en œuvre pour trouver des solutions à ces problèmes. Une attention plus grande aux critiques formulées par les intellectuels, les philosophes et les sociologues des sciences conduirait probablement ces chercheurs, comme cela a déjà été le cas pour certains d'entre eux, à mieux cerner les enjeux que représente une écoute plus attentive des professionnels de l'éducation.

I - La concurrence

Les chercheurs en sciences de l'éducation qui souhaitent faire entendre et reconnaître leurs travaux dans l'espace public, notamment lorsqu'il s'agit de convaincre des professionnels et des acteurs politiques en charge de l'éducation, sont en concurrence avec d'autres producteurs de discours savants sur l'Ecole qui portent sur son fonctionnement et sur les régulations qu'il conviendrait d'apporter pour améliorer ce fonctionnement. Les chercheurs ne disposent pas, dans cet espace, du monopole des « discours vrais » sur l'éducation. Qui plus est, ils ne sont pas toujours en mesure d'apporter des réponses aux questions qui se posent, parce qu'ils ne sont pas les seuls à être légitimes pour intervenir sur ces questions, ou encore parce qu'ils ne sont en mesure d'offrir que des réponses simples à des questions complexes et/ou que la robustesse des connaissances qu'ils ont produites et qui sont

susceptibles de fonder les réponses à ces questions est loin d'être établie. Ou alors lorsqu'ils s'autorisent à apporter des réponses, ils outrepassent ce que les conclusions de leurs travaux les autorisent à avancer. Ils peuvent, dans l'espace public, omettre de faire preuve de cette prudence rigoureuse qui leur est imposée à propos des connaissances qu'ils produisent quand ils tentent de les faire valider ou reconnaître au sein de la cité scientifique. C'est ce qui se produit inévitablement lorsque ces scientifiques revêtent les habits de l'intellectuel ou de l'expert, ces deux figures pour lesquelles les processus de véridiction des discours qu'elles tiennent, sont tout autres.

Certes, les sciences de l'éducation sont nées avec ce dessein d'avoir des retombées pratiques, d'être réflexives, elles ont de ce fait vocation à s'exprimer bien au-delà des frontières de la communauté scientifique. Le fait de revêtir les habits de l'intellectuel ou de l'expert permet au chercheur de s'adresser à un public qui s'étend au-delà de cette communauté. Ce changement de posture permet d'une certaine manière de faire passer la connaissance scientifique dans l'espace public. Il conviendra cependant de questionner cette manière de procéder car ce qui est vrai dans la cité scientifique selon les règles que celle-ci impose pour dire le vrai, n'est pas forcément vrai et ne s'impose pas forcément comme vrai dans la société (Stengers, 2011 : 24-34).

Il faudra également traiter du rapport entre ces scientifiques, les intellectuels et les experts. Parce que les rapports de forces, les éventuelles alliances ou oppositions entre ces trois types d'acteurs impactent également l'influence que chacun d'entre eux exerce sur les politiques, en l'occurrence éducatives, et sur les acteurs opérationnels que sont les enseignants. Il semble que ces rapports se sont transformés au cours des trente dernières années. Le projet qui rassemblait jusqu'au début des années 2000 les

scientifiques et experts dans un même camp, militant en faveur de la démocratisation de l'école, face aux intellectuels représentés - et se présentant - comme des défenseurs de l'école républicaine, semble désormais se poser dans d'autres termes. Quelques indices montrent que les scientifiques ne se dressent plus de manière aussi consensuelle - pour ne pas dire quasi unanime - contre les intellectuels qui se sont en partie renouvelés et qui ont réorienté leurs combats. Certains scientifiques s'allient aux intellectuels pour défendre un point de vue critique sur le devenir de l'École et des sciences de l'éducation, et s'opposent de ce fait à leurs collègues qui revendiquent une position d'expertise ou une alliance avec les experts dans le but de participer plus immédiatement à la conduite des politiques d'éducation. Probablement cette bipartition est-elle un peu réductrice et pourra être perçue comme caricaturale. Elle trouvera peut-être également ses détracteurs auprès de scientifiques qui se perçoivent comme « non alignés », que ce soit sur les experts ou sur les intellectuels, tout en revendiquant être au service d'une production de connaissances à la fois neutres et objectives.

Il nous semble cependant qu'il reste difficile de ne pas être impacté par une telle bipartition, même si elle engage des débats qui sont bien éloignés des préoccupations courantes des chercheurs. Il nous semble également pertinent de ne pas la nier, ni de la minimiser, mais plutôt d'admettre qu'elle a contribué à faire évoluer les recherches et les points de vue des uns et des autres. Il est toujours plus flatteur d'avoir su prendre en compte les critiques pour évoluer que de ne pas les avoir comprises.

Au fondement de l'autorité des discours savants

Alors que les *think tanks* qui se présentent comme des laboratoires d'idées regroupant des experts qui peuvent indifféremment être des entrepreneurs du secteur privé, des militants, des scientifiques et parfois même des intellectuels, semblent avoir conquis les médias et le monde de la politique, il peut paraître surprenant de vouloir distinguer ces trois types d'acteurs que sont précisément les experts, les scientifiques et les intellectuels. Qui plus est, si l'on s'accorde à la suite des travaux de Latour (1987) sur le fait que la science n'est pas si pure, qu'elle n'est pas si indépendante du contexte social et économique dans lequel elle se déploie et qu'elle cherche à s'y imposer, s'il l'on se laisse également convaincre par les réflexions de Zarka (2015) pour lequel « l'intellectuel est devenu un histrion sans œuvre ni autorité, mais doté d'une place dans des réseaux de pouvoirs pour se maintenir dans la visibilité médiatique » (Zarka, 2005 :7), à quoi bon chercher à distinguer ces acteurs qui peuvent se ranger dans cette large catégorie qui est présentée comme celle des conseillers ou des experts¹, et qui auraient comme préoccupation commune de conquérir les médias afin de gagner en notoriété, pour influencer le monde de l'éducation ?

Le fait de distinguer ces trois types d'acteurs, revêt de notre point de vue une importance majeure car il va justement permettre d'éviter le mélange des genres qui tend à conduire à un relativisme dont on connaît les

¹ On peut remarquer que quelques habitués des émissions télévisées peuvent, en fonction des présentateurs qui les reçoivent, en encore des thèmes traités, être présentés tantôt comme des intellectuels, tantôt comme des experts.

conséquences, entre autres sur l'exercice de la citoyenneté de chacun des membres de notre société et sur la construction des propositions faites par les responsables politiques. Distinguer les acteurs, plus exactement les discours qu'ils tiennent, ne consiste pas à prendre parti pour les uns ou les autres mais juste à mettre en lumière ce qui fonde la légitimité et la crédibilité des uns et des autres. Il convient donc de choisir des discriminants clairs, des catégories bien tranchées, pour sortir de la confusion ambiante. Ce n'est pas parce que ces trois types d'acteurs sont bien souvent indistinctement présentés comme des personnages porteurs de discours savants qu'il n'y a pas nécessité de construire un point de vue lucide sur leurs discours respectifs, cela d'autant plus que leurs discours sont tous tenus pour « vrais ». Peut-être cette proposition de créer des distinctions entre ces acteurs pourra-t-elle sembler radicale ?

Il convient de l'admettre. Nous nous sommes laissés convaincre par le fait que cette forme de radicalité a permis à des chercheurs de produire des travaux féconds qui, en tous cas, permettaient de questionner des postulats ou des évidences fossilisées qui devenaient encombrantes pour trouver des explications nouvelles et pertinentes à des phénomènes peu intelligibles. Comment Latour, initiateur d'un courant de recherche sur la sociologie des sciences aussi fécond, aurait-il pu travailler à une forme de démythification de la science sans faire appel à un concept strict de science, si ce n'est de science pure, même si par ailleurs les continuités qu'il met en évidence entre science et politique pourraient laisser à penser que la radicalité n'est pas de mise chez l'auteur ? Comment Zarka (*op.cit.*) aurait-il pu par ailleurs formuler ses critiques à l'égard de l'intellectuel actuel si cet intellectuel n'avait pas été pensé préalablement à l'aide d'un concept suffisamment clair ? N'est-ce pas la clarté de ce concept qui a permis au

philosophe d'établir une analyse ou plutôt une comparaison à partir de laquelle la critique qu'il conduisait prenait tout son sens ? Ce sera précisément notre stratégie que de recourir à une certaine forme de radicalité, notamment à des concepts qui permettent de mettre de l'ordre dans la réalité. Argumentons, avec Benjamin (1985) tel que le présente Keucheyan (2010), pour défendre notre parti-pris :

L'objectif de Benjamin est [...] d'élaborer des concepts ou des idées extrêmes pour rendre compte d'un phénomène de la manière la plus pertinente possible [...] Benjamin pose le problème au niveau du concept, et non au niveau de la réalité. Ce qui est radical chez lui, c'est donc avant tout la théorie [...] Mais pourquoi les concepts doivent-ils être extrêmes ? Pour Benjamin, l'avantage des concepts extrêmes est qu'ils permettent d'accéder, dans les meilleures conditions, au cœur de la réalité empirique. En d'autres termes, c'est avec des concepts extrêmes qu'on a le plus de chances de comprendre un phénomène donné. L'image que suggère Benjamin est celle de la lame : plus le concept est tranchant ou acéré, plus il pénètre en profondeur dans la « substance » du phénomène étudié [...] Dans le cas de Benjamin, on a donc une forme de radicalisme heuristique, c'est-à-dire de radicalisme censé favoriser la découverte ou la compréhension d'une réalité. Le radicalisme, pour Benjamin, a une véritable fonction cognitive. (Keucheyan, 2010 : 1-4)

Nous partirons de définitions radicalement distinctes des trois types d'acteurs pour tenter de rendre notre propos plus clair. Nous montrerons que la construction sociale de chacun de leur statut ou de leur personnage, a contribué à rendre crédibles - ou autrement dit, à faire entendre comme « vrais » - les discours qu'ils tiennent. Les règles ou « régimes de véridiction » qui permettent de faire reconnaître comme vrais leur discours sont le résultat d'une construction sociale qu'il convient de mettre en lumière. En fait, la certification sociale du discours est aussi importante

que la production du discours et la véridiction est socialement indissociable de la crédibilité. Autrement dit, c'est l'autorité d'un acteur qui rend crédible son discours. Nous pourrions citer Leclerc (2001 :205-231) commentateur de Foucault (1971, 1977) qui rappelle que si l'« auteur » d'un discours est le garant de la validité du discours qu'il énonce et de la véracité de la parole qu'il profère, cet auteur est également un énonciateur qui doit aussi être « autorisé » socialement. Or cette autorisation sociale n'est pas un blanc-seing qui conférerait une autorité en toutes circonstances. Ce que cette autorité vaut dans un cadre particulier n'est pas transférable ou strictement applicable dans un autre cadre. Walzer (1997) évoque à ce propos l'éventualité d'une « usurpation de légitimité » :

Ce qui vaut dans la sphère économique ne se laisse pas transférer dans la sphère de l'éducation, ou dans celle du pouvoir politique ; les loisirs, la famille, et même la grâce divine ont chacun leur « sphère » propre [...] Tout passage illégitime d'une sphère à une autre conduit à une forme spécifique de tyrannie (Walzer, 1997, 4)

Il conviendra donc de mettre en lumière, pour chacun de ces acteurs, les conditions de cette « autorité » qui leur confère le pouvoir de tenir publiquement des « discours vrais ».

L'autorité de l'intellectuel

L'intellectuel est un personnage historique dont la fonction ou la mission a un sens clairement établi et dont le discours doit présenter des qualités précises. Winock (1999) met en perspective la manière dont s'est construit l'intellectuel sur le long XXe siècle. Il cite quelques auteurs dont nous retiendrons les propos car ils nous paraissent

susceptibles d'apporter une définition opérante - en ce sens qu'elle nous permettra de conduire notre analyse - de ce personnage. Sartre (1972) est un de ces auteurs qui en propose la définition suivante :

Originellement, donc, l'ensemble des intellectuels apparaît comme une diversité d'hommes ayant acquis quelque notoriété par des travaux qui relèvent de l'intelligence (science exacte, science appliquée, médecine, littérature...) et qui abusent de cette notoriété pour sortir de leur domaine et critiquer la société et les pouvoirs établis au nom d'une conception globale et dogmatique (vague ou précise, moraliste ou marxiste) de l'homme (Sartre, 1972 : 12-14).

Si Sartre propose une définition quelque peu critique du personnage, il n'en admet pas moins que sa présence est utile et nécessaire dans l'espace social. En 1927 déjà, Benda ne ménageait pas ceux qu'il nommait les « clercs » qui dérogeaient à leur devoir en se laissant gagner par les idéologies et en oubliant les « valeurs cléricales » : la recherche du beau, du juste, du vrai... Mais il rappelait la nécessité pour toute société humaine d'avoir un Absolu, un corpus d'idées directrices transcendantes qui aiguillent l'homme vers le Vrai. L'intellectuel devait être le porteur de ces idées, désintéressé. Son activité par essence ne poursuit pas de fins pratiques. S'il entre dans la mêlée politique, c'est au nom de l'« humanité », de la « justice », d'« un intérêt abstrait, supérieur et opposé aux passions politiques ». Zarka (*op.cit.*), observant notre époque, est également critique à l'égard de l'intellectuel. Il n'en conforte pas moins l'analyse de ses prédécesseurs à propos de l'utilité de la fonction ou de la mission de l'intellectuel :

L'intellectuel était traditionnellement un auteur (romancier, poète, philosophe, savant ou autres) que son

œuvre dotait d'une autorité spirituelle, susceptible de donner du poids à son propos et à ses interventions comme citoyen dans la cité : interpellation du pouvoir, appel de celui-ci à la responsabilité, à la justice, au droit, appel à l'opinion publique sur une question grave et ignorée etc... (Zarka, 2005 : 7)

Quelques compléments peuvent être apportés à ces définitions de l'intellectuel dont la fonction peut être rapprochée de celle que Ricoeur (2017) accorde au philosophe. Ricoeur (*op.cit.*) rappelle que, de la même manière qu'il ne peut pas exister un grand récit récapitulatif du passé, aucune utopie n'est plus en mesure de dire le futur désirable. La responsabilité de l'intellectuel en est devenue plus modeste, ses discours doivent être fondés sur des positions morales plus qu'ils ne doivent porter sur le sens de l'histoire. En quelques mots, la fonction déontologique de ses discours doit supplanter la fonction téléonomique. Agamben (2008) montre également la nécessité pour l'intellectuel d'être préoccupé par le présent, de bien penser le monde dans lequel il vit, sans se laisser emporter par les modes :

Seul peut se dire contemporain celui qui ne se laisse pas aveugler par les lumières du siècle et parvient à saisir en elles la part de l'ombre, leur sombre intimité [...] Le contemporain est celui qui perçoit l'obscurité de son temps comme une affaire qui le regarde et n'a de cesse de l'interpeller, quelque chose qui, plus que toute lumière, est directement et singulièrement tourné vers lui. Contemporain est celui qui reçoit en plein visage le faisceau de ténèbres qui provient de son temps. (Agamben, 2008 : 11)

Nous retiendrons des propos de ces auteurs les conditions qui constituent et instituent les intellectuels comme tels. Car ce sont en fait ces conditions qui déterminent le régime de vérité, le « régime d'autorité »

(Leclerc, *op.cit.*) qui confère aux intellectuels le pouvoir de tenir des discours vrais.

La première de ces conditions pour qu'un discours apparaisse comme un discours d'intellectuel, tient à la fin qu'il poursuit. Le discours doit être désintéressé et être préoccupé par un intérêt supérieur, intervenir quand une injustice, une atteinte à la dignité de l'homme se manifeste ou risque de se manifester. Or, lorsque l'on reconnaît à l'Ecole le rôle qu'elle a pu jouer, en France particulièrement, dans l'instauration de la République, dans la formation du citoyen et plus tard en faveur de l'insertion sociale et professionnelle, on conçoit aisément que les intellectuels aient vocation à intervenir à propos de cette institution. Puisqu'elle contribue à l'organisation de la société en étant chargée de transmettre des valeurs fondamentales pour cette société, elle ne saurait de ce fait être laissée aux seules mains de scientifiques, de techniciens, de gestionnaires ou de politiques... Dès lors que les valeurs sont en jeu, les intellectuels ont vocation à se prononcer.

Une seconde condition à la reconnaissance du discours de l'intellectuel peut prendre les apparences d'un truisme, mais n'en est pas un, si l'on considère la chronologie des propositions de la définition de Sartre (*op.cit.*). La reconnaissance d'un discours comme étant celui d'un intellectuel succède à la reconnaissance préalable de la personne qui le prononce, en tant qu'intellectuel. Or, c'est la notoriété de la personne, gagnée dans des travaux qui relèvent de l'intelligence, qui fait qu'elle devient un intellectuel. Autrement dit, ce qui fonde sa crédibilité en tant qu'intellectuel n'est pas la connaissance technique qu'elle a du dossier, ni la compétence pour intervenir comme un professionnel dans ce dossier, mais le fait que cette personne ait montré par ailleurs qu'elle savait se servir de son intelligence. De ce constat, deux conséquences

peuvent être tirées. La première est que l'intellectuel a plus vocation à produire de l'intelligibilité que des connaissances. Sa compétence est herméneutique, il s'agit pour lui d'interpréter les signes de notre époque. La seconde conséquence est que c'est bien souvent un public instruit ou cultivé, qui a eu connaissance des travaux du personnage, qui le juge digne de ou qui l'autorise à prononcer un discours pouvant être celui d'un intellectuel, donc un discours vrai. Pour le dire autrement, c'est un public instruit qui valide le discours de l'intellectuel.

Enfin, dernière condition qui n'est pas exprimée explicitement mais qui est néanmoins nécessaire : le fait que l'intellectuel s'auto-saisisse. On l'imagine mal être appelé par un quelconque pouvoir en place - qu'il s'agisse d'un représentant politique ou d'une association professionnelle - pour intervenir en faveur de projets à construire ou à mettre en œuvre. Son indépendance, nécessaire au rôle qu'il entend - lui et lui seul - jouer, pourrait en ce cas être remise en cause et porter atteinte à son autorité.

En somme, le régime de vérité auquel est soumis l'intellectuel et qui en même temps fait son autorité semble bien particulier. Il est constitué de règles qui sont différentes de celles qui fondent le régime de vérité du discours du scientifique et de l'expert.

L'autorité du scientifique

Ce que l'on reconnaît d'abord au scientifique, c'est d'avoir une bonne connaissance du sujet dont il traite. Le scientifique qui parle d'éducation a des compétences sur ce sujet, il en est un spécialiste. C'est un professionnel dont la mission est de produire des connaissances, en l'occurrence sur l'éducation. Ces connaissances ont diverses utilités sociales, elles peuvent être enseignées à l'université, mais

également être diffusées dans d'autres lieux de formation, en direction d'autres acteurs, des gestionnaires, des responsables politiques, syndicaux, des professionnels de la formation. Elles ont en tout cas pour fin, comme toutes les connaissances produites en sciences sociales, de permettre à une société et à ses membres de se penser et de se réguler. C'est la rigueur dont il fait preuve lorsqu'il produit des connaissances scientifiques qui permet au scientifique de faire autorité.

Le propos du scientifique est validé par la communauté scientifique, selon des méthodes et des techniques que seule cette communauté a la légitimité de contester ou d'habiliter. Ce sont les pairs qui valident le propos du scientifique. Si une validation sociale est certes nécessaire pour que le propos du scientifique fasse autorité ou soit considéré comme vrai dans l'espace public, et que cette reconnaissance dans l'espace public participe en retour à la validation de la connaissance scientifique, la procédure de validation n'est en revanche pas la même que pour l'intellectuel¹. La validation sociale du discours de ce

¹ Notre intention n'est pas de revenir à une approche strictement « internaliste » du fonctionnement des sciences, où seuls comptent les critères internes à la recherche scientifique pour la validation des théories scientifiques. Dans le cadre de cette approche, l'échec ou la réussite d'une théorie dépend uniquement de la qualité de la méthode utilisée, c'est-à-dire de critères scientifiques. C'est précisément ce que réfute la « théorie de la traduction ». Ce que nous avançons en l'occurrence n'est pas incompatible avec cet énoncé principal de la « théorie de la traduction », selon lequel la validation des savoirs n'a pas lieu dans un cadre seulement scientifique, mais dans leur reprise et leur « traduction sociales en dehors du laboratoire » (Akrich, Callon, Latour, 2006). Nous admettons également avec les fondateurs de cette théorie que ces traductions ont pour conséquence une évolution permanente des identités des acteurs et une reconstruction continue du champ social. Ce qui de notre point de vue milite en faveur de la conservation de ces catégories que sont les « scientifiques » et les

dernier relève d'une forme de démocratie - il serait plus juste de dire d'aristocratie - directe puisque c'est un public instruit qui valide ses propositions. Certes, la notoriété de l'intellectuel a pu se construire alors qu'il travaillait dans un domaine scientifique, mais c'est bien un public instruit qui reconnaît ses propos comme vrais ou non, quand il « abuse de cette notoriété » (Sartre, *op.cit.*) - puisque tel est le point de départ de la condition de l'intellectuel - pour se prononcer en l'occurrence sur l'Ecole. Quand l'intellectuel parle d'Ecole, il ne soumet pas d'abord son propos à l'approbation des autres intellectuels, ni à celle d'une quelconque autre institution, qu'elle soit scientifique ou qu'elle soit politique, il s'adresse directement au public ou interpelle directement le pouvoir politique.

Or le propos du scientifique pour être validé et reconnu comme scientifique ne peut pas échapper à une approbation par les membres de la communauté scientifique¹. Pourtant, il faut bien le constater, la crédibilité sociale, celle qui est accordée par le public, à l'extérieur de la communauté scientifique, au propos du scientifique tient d'abord au fait que celui-ci appartient à la communauté scientifique. C'est son statut de scientifique qui *a priori* invite à considérer son propos comme vrai dans l'espace public. Mais, dans la communauté scientifique, ce n'est pas ce statut qui importe, ce qui est reconnu par cette assemblée de pairs, ce n'est pas non plus la personne², mais les connaissances qu'elle a

« intellectuels » pour décrire précisément les évolutions des identités de ces acteurs.

¹ Ce qui ne veut pas dire que cette approbation soit suffisante. Ici encore, il est possible de prendre nos distances par rapport à une approche « internaliste ». Nous pouvons en effet admettre que si cette approbation par les pairs n'est pas suffisante, elle est cependant nécessaire.

² Même s'il arrive que des chercheurs qui ont acquis une forte notoriété puissent être, au sein de la communauté scientifique, plus influents que d'autres. Ici encore défendre un concept radical de science permet juste

produites. Ce sont plus exactement les règles et les méthodes qui ont permis de produire ces connaissances qui importent. Dans sa communauté, le scientifique peut se tromper, avoir manqué de rigueur dans la construction de son enquête ou encore tiré des conclusions hâtives de ses observations. Cela arrive souvent, ce n'est pas grave, il revient sur son travail, reformule ses propositions. C'est le propre du fonctionnement de la science que de mettre en question les connaissances et la manière dont elles ont été produites par le scientifique. Celui-ci n'est pas un prophète, il n'a surtout pas vocation à dire toujours la vérité dans sa communauté ! Le scientifique produit des connaissances qui doivent être systématiquement et rigoureusement discutées au sein de sa communauté. Et c'est bien sur cette rigueur des processus de validation des connaissances, sur cette inflexibilité de la critique par les pairs, que repose la crédibilité sociale du scientifique.

La crédibilité que le public accorde à une proposition scientifique repose sur la confiance que ce public a dans un processus de construction et de validation des connaissances qui est idéalisé. Si le public accorde un crédit à la proposition, c'est parce qu'il fait confiance à la rigueur, au sérieux de la critique par les pairs et non pas parce qu'il a vérifié les modalités de validation de la proposition. Les *Science and Technology Studies* (STS), et leur grande opération de démythification de la science, ne sont pas forcément arrivées aux oreilles du public. Le côté obscur de la science en train de se faire, « la petite cuisine des hypothèses, des financements, des instruments, des controverses, des préjugés et autres individualités... » (Barbin, 2013 : 2), aurait pu compromettre la crédibilité de certaines propositions, mais aux yeux du public, la science

de comprendre le décalage entre les représentations sociales que l'on a des institutions et la réalité du fonctionnement de ces institutions.

est restée une valeur sûre¹, caractérisée par la rigueur de ceux qui en produisent les contenus.

Une rigueur mise en question

Pourtant, cette rigueur n'est pas toujours observable lorsque ces chercheurs exposent les résultats de leur recherche devant un public non scientifique. D'ailleurs, ce serait bien trop lourd, compliqué et techniquement difficile, que d'expliquer publiquement ce qu'ont été les discussions au sein de la communauté scientifique, qui ont précédé la validation des connaissances produites. Ce qui fait qu'en réalité, lorsqu'il s'exprime publiquement à propos d'une recherche qu'il a conduite, le chercheur n'en expose bien souvent que les conclusions. Il ne fait pas toujours preuve de prudence lorsqu'il s'exprime publiquement, il peut omettre de montrer les limites de la portée de ses travaux et même faire des propositions qui vont bien plus loin que ses travaux ne l'y autorisent, ou plus loin que ce que devant ses pairs, il serait autorisé à dire. Qu'il s'agisse par exemple d'inciter à développer les classes multiniveaux ou encore de proposer de réserver des moments où les garçons et les filles devront travailler séparément, il n'y a rien dans ces mesures qui soit *a priori* irrecevable, mais elles sont difficilement justifiables d'un point de vue strictement scientifique. Les épistémologues des sciences sociales se montrent très réticents à l'idée que sur la base de quelques travaux qui montrent des régularités dans le passé, le scientifique puisse

¹ Il est possible d'admettre les dérives dénoncées par les STS sans sombrer dans un relativisme qui conduirait à nier la rigueur de bon nombre de scientifiques dans leur travail quotidien ou encore à comparer les propos des scientifiques avec les propositions en tout genre que peuvent véhiculer des médias peu scrupuleux quant à la présentation de leurs sources.

être amené à formuler des recommandations pour des décisions futures. Passeron n'a eu de cesse de le montrer à propos de la sociologie et plus largement des sciences sociales. Les liens mis en lumière, les constats, les théories des sciences sociales sont le produit de données qui restent indissociablement liées à des contextes spatio-temporels. « Les phénomènes sont toujours donnés dans le devenir du monde historique qui n'offre ni répétition spontanée ni possibilité d'isoler des variables en laboratoire » (Passeron, 2006 : 81) et « les quasi-expérimentations que constituent les comparaisons et les enquêtes [quand bien même ces dernières seraient internationales], les raisonnements statistiques les mieux formalisés ne réduisent en rien le caractère d'"individualités historiques" des liens de causalité et des régularités sociales attestées ». (Saillour, 2010 : 1)

Cette analyse de Passeron, sans aucun doute connue par les scientifiques généralement formés en épistémologie, invite ces derniers à faire des propositions mesurées. Force est de constater qu'ils l'oublient fréquemment dès lors qu'ils s'adressent à un public non scientifique.

L'exercice abusif de l'autorité du scientifique - qui est par ailleurs facilité par la crédulité du public ou conforté par les acteurs politiques en raison des bénéfices qu'ils peuvent en tirer - se manifeste sous d'autres formes. Par exemple, en usant sans précaution publiquement d'un terme dont on sait qu'il se charge d'un sens différent en migrant de l'intérieur vers l'extérieur de la communauté scientifique - et vice-versa. Comment par exemple, à l'occasion de quelques travaux cherchant à évaluer des dispositifs, comme les zones d'éducation prioritaires dans les années 1990 ou plus récemment, les RASED (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), les chercheurs peuvent-ils publiquement évoquer une quelconque efficacité ? L'usage public du terme « efficacité » sans autre précision que celle qui consiste à rappeler que c'est de

celle du dispositif dont il est question, relève de l'abus de langage, car le terme ainsi utilisé publiquement semble rendre compte de la complexité et de la globalité de ce qui peut se passer réellement à l'occasion de la mise en œuvre dudit dispositif. Or il ne traduit scientifiquement que la mesure de quelques indicateurs portant sur quelques acquisitions des élèves. Les mots qui sortent de la cité scientifique n'ont plus le même sens que lorsqu'ils sont utilisés au sein de cette cité. S'il y a accord au sein de la communauté scientifique sur le sens restreint que l'on accorde à la notion d'efficacité, sur les réductions que l'on fait subir au sens que peut revêtir ce terme dans son usage public pour qu'il soit raisonnablement et lucidement utilisé dans cette communauté, il conviendrait de rappeler, lors du retour de ce terme dans l'espace public, ces atrophies qu'il a dû subir lors de son passage dans la cité scientifique. Cela pourrait faire partie d'une certaine éthique ou déontologie du chercheur.

Nous comprendrions que ce point de vue que nous défendons puisse être critiqué à partir de l'argument selon lequel il serait plus urgent d'examiner les discours farfelus ou de mauvaise foi qui font une concurrence déloyale, parfois fondée sur une forme de populisme racoleur, à la science. A l'heure où la parole des scientifiques peut être maltraitée et si peu considérée, il semble nécessaire de justifier cette critique que nous adressons à une certaine manière de faire autorité.

Notre critique ne porte pas sur toutes les sciences, mais sur celles qui, au nom d'une certaine rigueur et d'une certaine objectivité, abusent de leur autorité, pour tenter d'imposer socialement un point de vue qui, si l'on prend en compte les travaux des dernières décennies en épistémologie ou en histoire des sciences, est de plus en plus difficilement tenable. Un détour par les travaux et les

positions de Latour (1987, 1991, 1994) peut être utile pour illustrer notre propos.

Une autre rigueur

Alors que le philosophe, sociologue des sciences, inaugurerait, dans les années 1980, une critique de la science, qui mettait notamment en question sa prétention à produire des vérités quasi absolues, il est en partie revenu sur ses premiers écrits. Il a lui-même récemment invité ses lecteurs à suivre les recommandations des scientifiques, notamment des climatologues. L'analyse de son cheminement mérite d'être observée d'un peu plus près car ce cheminement permet d'apporter quelques nuances à cette défense de la science, que l'on pourrait lui prêter. Ces nuances permettront d'étayer notre argumentation. Celui qui n'a en effet eu de cesse de dévoiler les faiblesses d'une science qui se prétendait « pure », au-dessus des stratégies et des intérêts des chercheurs et de la nécessité pour les laboratoires d'être reconnus, semble en effet être revenu à partir de 2009, sur des propos qui en leur temps avaient été assez mal accueillis par une partie de la communauté des chercheurs. Ceux-ci y avaient perçu une provocation et lui reprochaient d'être porté par un relativisme insoutenable. Précisons que pour un relativiste, un énoncé est réputé vrai s'il fait l'objet d'un consensus parmi les chercheurs à un moment donné, alors que pour un rationaliste, il est vrai s'il correspond à la réalité du monde.

Quand éclata en 2009 la querelle entre les climatologues - défendant que l'activité humaine créait le réchauffement climatique - et les climatosceptiques - opposés à cette thèse -, les tenants revendiqués du rationalisme tels que Claude Allègre et Vincent Courtillot se rangèrent du côté des climatosceptiques. Latour, dont on connaît les positions à l'égard de la science, reconnut très vite que l'origine

anthropique du réchauffement n'était pas une thèse relative, ni une opinion parmi d'autres, mais une réalité à prendre très au sérieux. Plus tard, en 2012, dans son ouvrage *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des modernes*, il s'exprimait en ces termes :

Devant la ruine des institutions [scientifiques] que nous commençons à léguer à nos descendants, suis-je le seul à ressentir la même gêne que les fabricants d'amiante visés par les plaintes au pénal des ouvriers victimes de cancers du poumon ? Au début, la lutte contre l'institution paraissait sans danger ; elle était modernisatrice et libératrice - amusante même - ; comme l'amiante, elle n'avait que des qualités. Mais comme l'amiante, hélas, elle avait aussi des conséquences calamiteuses que nul n'avait anticipées et que nous avons été bien trop lents à reconnaître. (Latour, 2012, 280-281).

Dans le même ouvrage, l'auteur confie sa stupéfaction quand un éminent climatologue demande à un industriel de faire confiance à la science, alors que l'industriel lui demandait pourquoi il devait le croire lorsqu'il expliquait que le réchauffement de la planète était dû à l'influence humaine :

Il y a cinq ou dix ans, je ne crois pas qu'un chercheur - surtout français - aurait parlé, en situation de controverse, de confiance dans l'institution scientifique. [...] C'est à la certitude qu'il aurait fait appel, certitude dont il n'aurait pas eu à discuter la provenance en détail devant un tel auditoire ; c'est elle qui lui aurait permis de traiter son interlocuteur d'ignorant et ses adversaires d'irrationnels. (Latour, 2012 : 15)

Latour finit par donner raison au scientifique climatologue :

En situation de vive controverse, quand il s'agit d'obtenir des connaissances validées sur des objets aussi complexes

que le système entier de la Terre, connaissances qui doivent entraîner des changements radicaux dans les détails les plus intimes de l'existence de milliards de gens, il est infiniment plus sûr de se confier à l'institution scientifique qu'à la certitude indiscutable. (Latour, 2012 :15)

Ce bref exposé du parcours du sociologue des sciences invite à la prudence quand il s'agit de critiquer la parole publique des scientifiques, car la parole des scientifiques ne semble plus avoir la même autorité que celle qu'elle avait il y a encore quelques années. Mais plusieurs précisions doivent être apportées. Latour ne regrette pas le manque d'autorité de la Science en général et ne fustige pas non plus le manque de croyance dans cette Science. Il convient de remarquer qu'il n'accorde pas la même valeur à toutes les sciences, qu'il ne défend pas la Science, mais celle ou celles que portent les climatologues. Par exemple, il n'accorde pas son crédit à Allègre et Courtillot qui sont par ailleurs des scientifiques reconnus, et connus pour leur rationalisme. En fait son argumentation en faveur des climatologues tient au fait que l'on exige d'eux qu'ils produisent des connaissances « certaines » à propos d'un système complexe et que leur faiblesse est de montrer qu'il est difficile d'appréhender avec une « certitude mathématique » des phénomènes complexes. Les règles et méthodes auxquelles ils recourent pour produire les connaissances nécessaires à l'explication d'un phénomène complexe dérogent aux règles et méthodes reconnues par une épistémologie classique :

En effet, pour l'instant, dans la position impossible à laquelle on les accule en leur demandant de procurer aux politiques la certitude qui leur permettra enfin d'agir, toute expression de doute joue contre eux et donne aux climatosceptiques, positivistes dans l'âme, l'occasion de percer des trous dans la connaissance. C'est ce qui s'est passé au moment du "climategate" quand les lobbies

sceptiques ont prétendu dénoncer au public la cuisine des chercheurs en train d'explorer à tâtons l'effrayante complexité du climat de la planète. Evidemment qu'ils tâtonnent puisque ce sont des chercheurs... La belle affaire ! C'est à cette idée du doute et du "sain scepticisme" qu'il faut aussi s'attaquer. Or, si les sciences du climat ont si mal résisté, aux yeux du moins des médias et du public, à l'accusation d'être bourrées d'incertitudes, c'est faute d'avoir montré à quel point leur assurance reposait sur d'autres bases que l'épistémologie courante. Le positivisme ne permet jamais de défendre une science contre la critique. Mais c'est bien pire encore dans les sciences du climat qui exigent une épistémologie très nouvelle et qui ne ressemblent en rien aux types de certitudes sur laquelle la philosophie des sciences s'est faite les dents - en gros les résultats de physique mathématique (Stengers, 1993).

Comme on le voit dans l'admirable livre de Paul Edward, la simple opération de reprendre chaque "donnée" de base grâce aux modèles ne peut que faire hurler les positivistes alors qu'il s'agit là de la nouveauté même de ces disciplines qui doivent rassembler des données — ou plus justement des "obtenues" — produites par toutes sortes de disciplines et à travers des instruments qui resteraient incommensurables sans standardisation. Et chaque effort de standardisation suppose des comités, des réseaux, des sociétés savantes, des associations, bref des institutions, dont la présence indispensable n'est jamais prise en compte par l'épistémologie ordinaire. Dès que les véritables spécialistes s'expliquent, comme dans le bel article de Valérie Masson-Delmotte, on voit se déployer un type d'incertitudes qui ne vient nullement affaiblir le tissu des vérités en cours de production, mais au contraire qui prouve l'extension des réseaux d'instruments, le soin des interprétations, le rapetissement progressif des intervalles de confiance, le recouvrement des "obtenues" de plus en plus indépendantes les unes les autres. Exactement ce que le positivisme à la recherche d'un fait

isolé qui tiendrait tout n'obtiendra jamais (Latour, 2013 : 2-3).

L'analogie est risquée avec les sciences humaines et sociales, et plus encore avec les sciences de l'éducation, mais elle peut illustrer le sens de notre critique. Lorsque nous critiquons l'abus d'autorité de certains scientifiques, chercheurs en sciences de l'éducation, notre critique porte précisément sur les fondements de leur autorité. Celle-ci repose en fait sur l'assimilation des propositions qu'ils font à des certitudes, notamment parce que leurs propositions sont construites selon des méthodes qui répondent aux canons d'une épistémologie classique. Alors que dans le domaine des sciences physiques - comme celles, par exemple, qui peuvent éclairer les transformations climatiques - les scientifiques ont admis que pour rendre compte des phénomènes complexes, les connaissances certaines devenaient douteuses, les preuves ne pouvaient plus être apportées comme elles l'étaient classiquement et les méthodes d'administration de cette preuve devaient évoluer, peut-on encore, en sciences de l'éducation, prétendre apporter des connaissances certaines sur ce fait social et humain qu'est l'éducation ? Une telle conviction serait surprenante. Elle pourrait en tous cas révéler que les sciences de l'éducation qui ont souvent eu recours aux techniques et méthodes en usage dans les sciences de la vie et de la matière pour construire des connaissances et asseoir leur autorité, à l'instar des autres disciplines du domaine des sciences humaines sociales, ont vraisemblablement pris un retard considérable sur leur modèle. Comment des chercheurs en sciences de l'éducation pourraient-ils se prononcer avec certitude sur les effets produits par les classes multiniveaux ou les zones d'éducation prioritaires ou encore les RASED (Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), compte tenu de la diversité et de la complexité des situations dans lesquelles ces dispositifs sont mis en œuvre ? Que peuvent signifier - ou de quelle(s)

réalité(s) rendent compte - ces effets mis en lumière avec une rigueur mathématique dans le cadre d'études de situations éducatives qui sont par nature d'une grande complexité ?

Certes, ces connaissances relatives aux effets produits par les dispositifs évalués ont été validées scientifiquement. Elles l'ont été vraisemblablement par des scientifiques qui partagent les mêmes compétences techniques et méthodologiques que ceux qui les produisent. Nous ne saurions, de ce strict point de vue technique et méthodologique, nous prononcer sur leur validité. En revanche, la prétention de rendre compte de réalités complexes avec un degré de certitude élevé et une précision mathématique nous pose problème. Langlois et Seignobos (1992) dans la première édition de l'*Introduction aux études historiques*, en 1898, appelaient à ne pas confondre « précision » et « exactitude ». Pour les deux auteurs, plus un chiffre ou un pourcentage est établi de manière précise à propos de faits sociaux, quand bien même il le serait avec la plus grande rigueur, plus il a de chance d'être inexact¹...

¹ Les auteurs s'expriment en ces termes : « Spontanément on tend à confondre "précis et exact" ; une notion vague ne peut être entièrement exacte, de l'opposition entre vague et exact on conclut à l'identité entre "exact" et "précis". On oublie qu'un renseignement très précis est souvent très faux. Si je dis qu'il y a à Paris 2 525 637 âmes ce sera un chiffre précis, beaucoup plus précis que « 2 millions et demi », et pourtant beaucoup moins vrai. On dit vulgairement : "brutal comme un chiffre" à peu près dans le même sens que "la vérité brutale", ce qui sous-entend que le chiffre est la forme parfaite de la vérité. On dit aussi : "Ce sont des chiffres, cela," comme si toute proposition devenait vraie dès qu'elle prend une forme arithmétique. La tendance est encore plus forte, lorsqu'au lieu d'un chiffre isolé on voit une série de chiffres liés par des opérations d'arithmétique. Les opérations sont scientifiques et certaines ; elles inspirent une impression de confiance qui s'étend aux données de fait sur lesquelles on a opéré ; il faut un effort de critique pour distinguer, pour admettre que dans un calcul juste les données

Certes, leur domaine de prédilection était l'histoire, mais les chercheurs en sciences de l'éducation gagneraient probablement à les entendre, même si les deux historiens firent l'objet de nombreuses critiques de la part de leurs successeurs. Ces critiques ne manquent d'ailleurs pas d'ironie : leurs successeurs les considèrent comme des « scientifiques » et des « positivistes ». En l'occurrence, cette critique pourrait difficilement leur être adressée par des chercheurs en sciences de l'éducation qui s'appuient sur des techniques et des méthodes qui font une large place aux chiffres.

Ces considérations épistémologiques mises à part, ce qui nous pose le plus problème est que ces connaissances certaines et précises qui peuvent être produites en sciences de l'éducation sont présentées à un public qui s'étend bien au-delà de la communauté scientifique. Elles le sont notamment à des acteurs politiques ou administratifs, des gestionnaires, mais également à des enseignants ou à des usagers. Or, dans ces conditions, la discussion déborde des préoccupations épistémologiques qui peuvent avoir lieu dans le cadre de la communauté scientifique. Il s'agit d'une discussion qui doit porter sur l'expertise ou plus précisément sur les rapports de la science à l'expertise.

L'autorité de l'expert

Certains courants de recherche en sciences de l'éducation orientent en effet assez clairement leurs travaux pour les mettre au service de l'expertise. Ils n'en sont pas moins en concurrence avec des experts venus d'autres

peuvent être fausses, ce qui enlève toute valeur aux résultats... »
(Langlois & Seignobos, 1992 : 26).

horizons. Il convient d'abord de préciser les contours du champ d'intervention de ceux que nous nommons les « experts » et de tenter de cerner ce qui fait leur autorité, avant d'esquisser le portrait de quelques-uns des concurrents aux chercheurs en sciences de l'éducation, qui versent dans l'expertise.

Fonctions et autorité de l'expert

Une définition relativement consensuelle de ce que sont les experts pourrait être la suivante :

Les experts sont des acteurs qui participent à la construction des décisions politiques[...] Ils permettent aux politiques de s'approprier les connaissances, entre autres scientifiques, susceptibles de guider leurs actions. Ils contribuent aussi, par les consultations qu'ils peuvent mettre en place ou par les débats qu'ils organisent avec un public nombreux et divers, à une certaine forme de validation des connaissances scientifiques, tout en complétant le processus démocratique qui conduit à la décision ». (Lapostolle, 2006 : 1)

Les conditions qui permettent à l'expert d'être reconnu comme tel, de faire autorité, sont de deux ordres. Tout d'abord, c'est la commande de la mission d'expertise par le politique qui consacre l'expert. Nul ne peut, au risque d'attirer sur lui quelques regards dubitatifs, se déclarer « expert » s'il n'est pas appelé par une institution, généralement politique ou économique, pour apporter des éclairages sur une action à conduire. L'expert, à la différence de l'intellectuel, ne s'auto-saisit pas. De ce point de vue, les deux fonctions s'excluent, au moins à l'occasion d'une même situation. Certes, il est possible de voir, lors de débats télévisés, une même personne passer, dans les propos du commentateur, du statut d'expert à celui d'intellectuel ou vice versa. Ce changement de statut peut

alors interroger quant à ce qui fait la légitimité et la crédibilité du discours de la personne en l'une ou l'autre occasion. C'est à chaque téléspectateur de trancher cette question. Mais compte tenu des distinctions que nous opérons à propos des régimes de vérité ou d'autorité dans lesquels les uns et les autres s'inscrivent, il est de notre point de vue impossible d'épouser les deux statuts à l'occasion d'une même intervention.

C'est ensuite la fonction du propos qu'il tient qui permet de reconnaître l'expert comme tel. Il s'agit d'une fonction de conseil et d'aide à la décision. L'expert n'a pas vocation à interpellier le pouvoir ou l'opinion publique sur tel ou tel problème. Il collabore à la construction de la décision à prendre, il propose ses lumières au politique qui doit agir. Généralement, l'expert est un bon connaisseur du dossier sur lequel il doit aider le politique à décider. Ce qui explique que les scientifiques, avec les connaissances qu'ils ont longuement et rigoureusement construites dans le cadre de leur activité professionnelle, sont bien souvent appelés à devenir des experts. La préoccupation première de l'expert consiste à rendre exploitable politiquement la connaissance scientifique et à la rendre également socialement acceptable. Les connaissances scientifiques ne présentant pas toujours spontanément ces deux qualités : être exploitables et socialement acceptables.

Comme nous l'avons vu précédemment, il ne va pas de soi pour des scientifiques de se faire reconnaître, notamment lorsque les connaissances qu'ils ont produites ne présentent pas les certitudes attendues. Mais il se peut aussi que les connaissances qu'ils proposent, parce qu'elles sont, au contraire, trop certaines ne permettent pas de guider l'action. Tel est le cas par exemple lorsque deux recherches donnent lieu, chacune de leur côté, à des conclusions qui s'opposent ou plus exactement sont susceptibles de conduire à des décisions opposées. Il faut alors faire appel

à un expert qui dépasse ces vérités isolées. Un exemple que nous avons mentionné dans un article relatif à l'expertise peut venir illustrer ce cas :

A propos des ZEP, Denis Meuret (1994) considère que les actions menées dans ce cadre n'ont pas eu les effets escomptés : les données concernant les performances des élèves en mathématiques et en français au cours des deux premières années en collège montrent que ceux qui sont scolarisés en ZEP réussissent un peu moins bien qu'ils ne réussiraient s'ils étaient scolarisés hors de ces ZEP. Jean-Paul Caille (2001), dans une étude reposant sur d'autres critères, plus centrés sur les cursus des élèves, note un certain nombre d'effets positifs qui viennent nuancer cette approche : les élèves ayant accompli toute leur scolarité en ZEP atteignent plus fréquemment la seconde générale et technologique sans redoublement ; les demandes de scolarisation en seconde générale et technologique sont accueillies plus favorablement dans les collèges de ZEP ; plus de 80% des élèves de ZEP parvenus en seconde générale et technologique obtiennent le baccalauréat. Ces deux conclusions offrent une lecture bien différente de l'efficacité des ZEP. Elles peuvent conduire à des attitudes radicalement opposées face à cette politique. De ce fait, elles peuvent engendrer des décisions très différentes, voire en totale opposition [...]

Deux inspecteurs généraux, Catherine Moisan et Jacky Simon (1997), proposent alors de dépasser ces données en quelque sorte contradictoires, en reformulant la question de manière à ce qu'elle puisse trouver des réponses. Ils la formulent grosso modo en ces termes : Lorsque les ZEP fonctionnent bien et conduisent à des bons résultats, quels peuvent être les « déterminants de [leur] réussite » ? La pertinence de leur travail tient au fait qu'ils abordent ce problème de l'efficacité des ZEP à partir de points de vue divers : une étude reposant sur un nombre important d'établissements représentatifs de la situation nationale permet de généraliser certaines conclusions ; des

monographies sont aussi réalisées qui permettent d'observer de plus près les conditions dans lesquelles certaines actions sont suivies d'effets positifs ; un regard avec différents « zooms » permet d'analyser ce qui, de la gestion d'une classe aux politiques académiques, en passant par l'articulation des différents niveaux décisionnels, a des incidences positives sur la réussite des élèves. Ainsi, la méthode utilisée et la manière de poser le problème permettent de dépasser un certain nombre de données scientifiques contradictoires. (Lapostolle, 2006 : 41-42)

Les experts ont aussi une autre fonction qui est fondamentale. Ils permettent selon une procédure désormais bien connue de tester l'acceptabilité sociale d'une décision politique. Nous l'avons ainsi exprimé en 2006 :

Les experts contribuent à tester les éventuelles réactions des partenaires sociaux. A l'occasion de la publication du rapport, en fonction des réactions syndicales, le ministre peut choisir de retenir ou non certaines propositions. L'expert constitue une sorte de paravent pour le ministre qui évite dans un premier temps toute confrontation directe avec les organisations syndicales. Par ailleurs, les propositions retenues peuvent servir de caution à des ministres qui entendent justifier leurs propres convictions ou les programmes de leur parti. Dans de nombreux cas, les ministres ne donnent pas suite à la totalité des propositions des experts. Ces dernières jouent cependant un rôle fondamental dans l'équilibre des relations entre le ministre et les organisations syndicales car elles servent de "ballons d'essai ". Bien souvent, à la fin des rapports d'expert, en annexe, quelques pages sont réservées aux organisations consultées, syndicats enseignants et parents d'élèves, qui expriment leurs priorités ou positions à l'égard du rapport. Tel était le cas par exemple du rapport de la commission Legrand (1983) ou celui du premier rapport de la commission Thélot (2004).

Notons que les syndicats, s'ils ne s'expriment pas dans ces rapports, utilisent d'autres voies pour se faire entendre : leurs bulletins, les différents types de presse... Le ministre peut prendre connaissance des positions de ces organisations et envisager la suite qui serait donnée à ses éventuelles propositions, compte tenu bien évidemment de la représentativité de ces organisations ou de la capacité qu'elles ont à se mobiliser en cas de désaccord. Ainsi, lorsqu'un rapport propose une transformation du fonctionnement du système éducatif, le ministre prend connaissance de l'état des forces en présence. Avant d'élaborer un projet de loi par exemple, avant même de rencontrer les syndicats comme cela se fait souvent lors des négociations qui précèdent le vote d'un texte (pour avis) au Conseil supérieur de l'éducation, le ministre connaît les positions des organisations syndicales. Il peut mesurer les risques auxquels il s'exposerait en engageant certaines réformes. Le rapport de l'expert permet au ministre de prendre en compte les positions des protagonistes de la décision, avant même de s'engager dans la procédure institutionnelle normale qui permet d'élaborer une décision. Qui plus est, le fait qu'une proposition qu'il partagerait n'émane pas de lui, mais d'un autre acteur, expert ou scientifique, transforme momentanément son statut et sa fonction. Il n'est plus l'acteur qui propose des orientations aux partenaires du système éducatif et qui lutte pour défendre sa position. Il n'entre plus directement dans l'arène à l'intérieur de laquelle chaque force tente d'imposer son point de vue. Il sort du jeu et se positionne en tant qu'arbitre entre les protagonistes de la décision. De ce fait, l'expert est ramené au statut de force de proposition et c'est lui qui entre dans l'arène en devant défendre ses arguments face aux syndicats. S'il était un médiateur entre la connaissance scientifique et l'action politique, ou encore un intercesseur entre la connaissance scientifique et une certaine opinion publique, il devient désormais un acteur qui doit argumenter en face de ceux qui défendent le versant social de leurs positions. Il s'engage sur le terrain de la résolution

des conflits sociaux. Le statut et la fonction du ministre et de l'expert, par ce mécanisme, semblent donc momentanément bouleversés » (Lapostolle, 2006 : 48-49).

Nous avons également illustré la manière dont les politiques pouvaient instrumentaliser les experts :

« Les syndicats peuvent aussi être affectés ou affaiblis par certains usages de l'expertise et de la science, notamment lorsque le ministre utilise les travaux scientifiques ou ceux des experts pour cautionner ses convictions ou le programme de son parti. Pour illustrer cette hypothèse, nous pouvons nous reporter aux propos de François Bayrou dans un ouvrage qu'il publie quelques années avant sa prise de fonction au ministère de l'Education nationale : " Deux chercheurs en sciences de l'éducation, Alain Mingat et Marie Duru-Bellat, de l'IREDU, y développaient une thèse que je résume en les citant de mémoire, et qui ruine trente années d'idéologie scolaire : Pour la réussite scolaire, il est moins important, nous l'avons mesuré, d'être fils de riche ou de manœuvre portugais que d'être passé dans la classe de M. Dupont ou de Mme Durand. Un des directeurs du ministère évoquait devant moi l' "effet-maître". Je suis sûr, me disait-il, qu'il représente plus de la moitié des résultats à venir. Plus que l'origine sociale... ". L'interprétation que le ministre propose de ces recherches scientifiques nous montre les limites de leur utilisation dans le domaine de la politique. Dans une telle approche, la part du déterminisme social est minimisée. Or l' "effet-maître", s'il est constaté, ne conduit en aucun cas à nier l'existence de ce déterminisme.

Il constitue une des variables susceptibles d'expliquer les dysfonctionnements de l'école. Cet "effet-maître" sert ici de caution scientifique à une politique qui viserait à faire reposer une grande part de la responsabilité de la réussite ou de l'échec scolaire sur la personne du maître. Si l'on assiste à la réduction d'un problème à son aspect le plus visible - comme si les problèmes scolaires étaient détachés de toute réalité sociale (Poupeau, 2003) - on voit aisément

se profiler derrière de telles affirmations le spectre d'un programme de parti. Le Projet de l'union pour la France, pour les législatives de mars 1993, parmi les lignes directrices de la politique envisagée, assurait vouloir "développer l'autonomie des établissements en accordant plus de responsabilité au chef d'établissement dont la fonction sera revalorisée ; revaloriser la fonction d'enseignant en prenant en compte, dans la rémunération et les carrières, la diversité des conditions d'exercice et le dynamisme professionnel ". Or chacun sait combien les syndicats enseignants sont opposés à ce type de "rémunération au mérite", ne serait-ce que parce qu'elle repose sur une décision qui dépendrait du seul chef d'établissement.

On assiste alors à un processus par lequel une décision fondée idéologiquement se pare des vertus d'une décision guidée par la science. En face d'une proposition retenue par un ministre parmi toutes celles qui sont disponibles dans le champ scientifique ou dans le rapport d'un expert, l'argumentation des syndicats apparaît sous sa forme la plus vulnérable. Les syndicats semblent essentiellement guidés par leur intérêt particulier et ils trouvent, en face d'eux, le défenseur de la position la plus rationnelle, le ministre, puisqu'il tire sa légitimité des conclusions du scientifique ou de celles de l'expert. Or ce sont bien deux idéologies qui s'affrontent, mais dans un combat déséquilibré dans lequel l'une, celle du ministre, bénéficie d'un statut extorqué. Les connaissances scientifiques et les conclusions d'experts servent alors de caution aux convictions ou au programme que le ministre tente d'imposer. De ce jeu qui déplace subtilement les rapports de force entre les protagonistes de la décision, le ministre semble être le principal bénéficiaire. L'expert est utilisé pour cautionner des convictions ou des arguments préétablis dans des programmes de parti, en étant partiellement écouté, c'est-à-dire sans l'être véritablement. Les syndicats, quant à eux, apparaissent comme des acteurs luttant avec des arguments idéologiques alors que le ministre leur opposerait de vraies raisons scientifiques.

En somme, les usages qui sont faits des travaux des scientifiques et des experts jouent en faveur du ministre sur plusieurs tableaux. Si ces travaux n'agrément pas au ministre, il peut tout simplement les ignorer. Mais plus généralement, ils permettent au ministre de ne retenir des propositions que celles qui sont susceptibles d'être acceptées par les différents protagonistes de la décision, sans qu'il ait à affronter directement les syndicats. Parallèlement à cette transformation, l'expert devient une force de proposition, il doit s'exposer aux syndicats et entre sur le terrain de la gestion des conflits sociaux. Par ailleurs, le ministre peut aussi utiliser l'expert ou le scientifique pour cautionner ses propres convictions ou le programme de son parti, leur conférant ainsi un statut presque scientifique. Il peut alors faire de ses positions idéologiques des positions justifiées par la science en face desquelles celles des syndicats paraîtront dès lors bien fragiles » (Lapostolle, 2006 : 50-51).

Dans les faits, et bien que cela puisse paraître paradoxal, cette instrumentalisation des experts n'est pas incompatible, bien au contraire, avec l'autorité qui leur est reconnue. Les acteurs politiques ont tout intérêt à mettre en valeur les propositions des experts. C'est aussi parce que l'expert est utile à une stratégie d'exercice du pouvoir, que son autorité est publiquement confortée. Son utilité en politique contribue à fonder son autorité publique.

L'expertise est un enjeu de taille pour le scientifique qui est invité à montrer son utilité sociale au-delà de la cité scientifique. La question de l'utilité sociale des sciences de l'éducation, comme celle des sciences sociales plus largement, n'est pas nouvelle. Leur nature « réflexive », et les multiples déclinaisons qui peuvent être faites de cette réflexivité (Hamel, 2007), les convie à être sollicitées de façons bien diverses. De ce point de vue, l'expertise offre une perspective intéressante aux déclinaisons possibles de cette propriété réflexive des sciences de l'éducation. En devenant expertes, elles se rendent visibles publiquement et

donnent à voir toute l'importance qu'elles peuvent avoir dans la construction raisonnée des choix politiques.

Si l'enjeu est d'acquérir une reconnaissance auprès du public, il faut aussi gagner la confiance des acteurs politiques. Une lutte est alors engagée entre les divers acteurs potentiellement en mesure d'offrir leur « propre expertise » aux politiques. Par « propre expertise », il faut entendre une certaine manière de concevoir ce que sont les dysfonctionnements et de construire des solutions qui permettent de les corriger. Le Gales et Thatcher (1995) ne disent rien d'autre quand ils affirment que « les politiques publiques sont le produit d'engagements guidés par des rationalités différentes ». Les chercheurs en sciences de l'éducation luttent contre d'autres acteurs qui essaient, comme eux, d'imposer leur propre « rationalité », c'est-à-dire leur manière de concevoir les réponses aux problèmes tels qu'ils les ont eux-mêmes conçus. Ils rivalisent aussi pour la « maîtrise des ressources bureaucratiques » (bourses ou financements, créations de postes...) nécessaires à la pérennité des institutions auxquelles ils appartiennent.

La concurrence

Les experts concurrents aux chercheurs en sciences de l'éducation sont généralement très actifs. Ils exercent des professions socialement reconnues qui leur confèrent une réelle autorité et confortent la crédibilité de leurs propositions. Parmi ceux-ci, nous retrouvons des chercheurs qui viennent d'autres champs scientifiques. Certains d'entre eux doivent être mentionnés, en raison de la dynamique qu'ils ont su créer. C'est le cas des spécialistes des neurosciences qui semblent être engagés dans une stratégie de conquête de l'espace scientifique qui s'intéresse à l'éducation.

Les neurosciences sont en effet en train de conquérir le domaine de l'expertise. L'expansion de ces sciences se poursuit depuis une trentaine d'années et elles ne cachent pas leur ambition de devenir très influentes dans le domaine de l'éducation. Les propos de Stanislas Dehaene, professeur au Collège de France, sont emblématiques de cette ambition :

Les enseignants doivent devenir des experts de la dynamique cérébrale de leurs élèves. Personne ne devrait connaître mieux qu'eux les lois de la pensée en développement, les principes de l'attention et de la mémoire. (Dehaene, 2017 : 1)¹

Si le succès médiatique de l'ouvrage de Céline Alvarez (2016), jeune institutrice qui a croisé la pédagogie Montessori avec la recherche en sciences cognitives, a marqué le pas ces dernières temps, en raison notamment de quelques critiques émises par des scientifiques et des enseignants, une association se charge avec un succès manifeste de relayer le projet dans des lieux stratégiques, propices à la diffusion des travaux scientifiques. Cette association se nomme *Sciences cognitives. Comment changer l'école ?* Elle rassemble parmi ses membres, des « professeurs expérimentateurs » en établissement, des formateurs habilités par les rectorats pour animer des stages-établissements, des formateurs dans des ESPE (Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation), des chefs d'établissement, des inspecteurs. L'activité de cette association est très diversifiée. Elle propose des conférences de sensibilisation (plus de 100 en trois années), met en place des « enseignants-relais » dans les établissements, propose des stages de formation, des

¹ Cité sur le site « Sciences cognitives. Changer l'Ecole ». sciences-cognitives.fr/notre-vision-changer-lecole-avec-les-neurosciences-cognitives, consulté le 21 octobre 2017.

expérimentations dans des classes de collège et de lycée. Elle a aussi construit un MOOC (*Massive Open Online Course*) « Apprendre et enseigner par les sciences cognitives » qui a attiré plus de 14000 participants. Sa force réside dans le fait qu'elle s'adresse directement aux acteurs opérationnels que sont les chefs d'établissement ou les enseignants et qu'elle est capable d'assurer un soutien à tous les professionnels qui souhaitent s'engager dans une expérimentation. Dans le même temps, ces professionnels permettent de tester en « situation réelle » et de généraliser les hypothèses et les connaissances produites par ces neurosciences.

Cette stratégie d'intervention, par expérimentation, déroge aux pratiques les plus répandues pour influencer les acteurs politiques, en l'occurrence le ministère de l'Education nationale et son administration. Il ne s'agit plus de s'adresser au « sommet de l'Etat », de répondre à de quelconques appels d'offre et/ou de faire des rapports sur les dispositifs créés par le ministère. Il s'agit de gagner la confiance du public et surtout celle des enseignants, qui habituellement « résistent ou montrent une certaine défiance à l'égard des décisions qu'ils perçoivent comme imposées par le haut » (Lapostolle, Genelot, 2015 : 1). Cette stratégie est d'ailleurs clairement énoncée sur le site de l'association :

[Il y a] une impérieuse nécessité de s'attaquer à des dysfonctionnements graves de notre système, qui deviennent insupportables à la société : difficulté et fracture scolaires, relation difficile de l'élève à la démarche d'apprendre, ampleur démesurée de programmes non assimilables pour un cerveau moyen, discrimination, mal attentionnel qui pollue le climat de sérénité indispensable à un apprentissage motivé. [L'association entend] enfin [répondre à] une attente considérable de l'immense majorité des enseignants,

déroutés par l'accomplissement inatteignable des objectifs qu'on leur assigne avec en horizon l'impression d'un travail jamais vraiment accompli. L'apport déterminé, raisonnablement et largement expérimenté, doit permettre d'avancer sur ces pistes. Cette vision et cet espoir sont au cœur de notre équipe (Sciences cognitives, 2017).

Il convient de rappeler que c'est l'Etat lui-même qui a créé cette possibilité de conduire des expérimentations, ceci dans le but de gouverner différemment¹. Cette manière de gouverner consiste en effet à impulser des transformations sans les imposer « par le haut », mais en libérant les initiatives à la périphérie, au niveau des acteurs locaux, notamment des chefs d'établissements et des enseignants. Dans le même temps, le fait que ces expérimentations fassent l'objet d'une déclaration obligatoire permet aux autorités politico-administratives d'exercer leur contrôle sur les transformations en cours (Lapostolle, Genelot, *op.cit.*)².

Il existe par ailleurs d'autres experts qui interviennent de manière plus classique et ne viennent pas du monde scientifique. Poupeau (2003), dans une étude qui à notre connaissance n'a pas été actualisée, a montré que dans les années 1980-2000, près de la moitié des rapports visant à guider la décision politique étaient produits par des experts qui appartenaient au ministère de l'Education nationale, essentiellement par la DEP (Direction de l'évaluation et de

¹ Cette possibilité d'expérimenter a été officialisée par l'article 34 de la loi de 2005 (Loi Fillon), qui consacre son caractère légal, en autorisant une dérogation temporaire et locale au droit (MEN, 2005).

² A l'heure où nous effectuons une relecture de cet ouvrage, nous apprenons la nomination de Stanislas Dehaene à la présidence d'un nouveau Conseil scientifique de l'Education nationale. Le Monde du 29-11-1017 « Recherche en éducation : M. Blanquer joue la carte des neurosciences ».

la prospective)¹. Les rapports parlementaires représentaient un dixième de l'ensemble des rapports. Ceux des recteurs, inspecteurs d'académie et de l'administration de l'Education nationale constituaient également un dixième de cet ensemble.

Les rapports des sociologues, des économistes de l'éducation et des chercheurs en sciences de l'éducation représentaient environ un tiers de tous ces rapports d'experts. Nous ne disposons pas de données récentes sur leur représentation actuelle, mais quelles qu'aient pu être les évolutions, les chercheurs en sciences de l'éducation restent en concurrence avec tous ces autres experts potentiels. Néanmoins, tous les chercheurs du champ ne font pas ce choix de produire des travaux qui sont susceptibles de guider l'action politique. Le rapport des groupes de concertation ATHENA et ALLISTENE (*op.cit.*) montre une très grande diversité des recherches conduites en sciences de l'éducation : certaines correspondent davantage à des recherches fondamentales en ce sens qu'elles ne cherchent pas une application immédiate, d'autres sont davantage au service de la formation des enseignants, comme les recherches collaboratives. Ces courants de recherche qui n'ont pas vocation à se mettre au service de l'expertise sont aussi soumis à cette nécessité de justifier leur raison d'être. Ils doivent alors, pour être reconnus et faire autorité, user d'autres moyens que ceux qui sont utilisés par les experts. Car de cette capacité à faire autorité et à se rendre crédible dépend en partie leur survie ou leur position à l'intérieur du champ des sciences de l'éducation.

¹ Elle deviendra DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) en 2006.

Les stratégies d'alliance

Il existe à l'intérieur du champ des sciences de l'éducation une concurrence entre les porteurs des différents courants de recherche. Cette concurrence n'est pas simplement fondée sur des conceptions épistémologiques différentes, ni sur des méthodes de construction des connaissances qui s'opposent, elle est aussi fondée sur les usages que l'on peut faire des productions scientifiques de ces courants, sur leur utilité sociale. Certains courants semblent plus à même de répondre aux sollicitations venues de l'extérieur du champ. Dans le même temps, les courants les moins sollicités s'organisent également en cherchant d'autres appuis à l'extérieur du champ des sciences de l'éducation et même de l'université. Des stratégies d'alliance et d'opposition se mettent alors en place avec les autres producteurs de discours savants dans l'espace public. Quand les porteurs de certains courants de recherche vont se rapprocher des experts, d'autres vont se rapprocher des intellectuels. Ainsi, en s'alliant ou en s'opposant à ces acteurs, ou en tentant de faire autorité à la manière des premiers ou des seconds, les chercheurs en sciences de l'éducation vont corroborer les orientations initiales de leurs travaux, tout en confortant leur visibilité et leur crédibilité au-delà du champ et de l'université. En retour, cette visibilité et cette crédibilité à l'extérieur du champ vont conforter leur place à l'intérieur du champ.

Or ce jeu d'alliance ou d'opposition avec les experts et les intellectuels s'est profondément modifié depuis une trentaine d'années. Une configuration nouvelle de ces alliances et oppositions semble voir le jour depuis quelques années. Elle peut traduire certaines évolutions à l'intérieur du champ des sciences de l'éducation, notamment un

clivage entre les différents courants de ce champ. Ces derniers se distingueraient par l'idée qu'ils se font de ce que doit être l'utilité sociale des connaissances qu'ils produisent, autrement dit, par les conceptions qu'ils ont de la nature réflexive de leurs travaux.

Dominer le champ des sciences de l'éducation

Les sciences de l'éducation peuvent être considérées comme un champ disciplinaire à la croisée de différents champs (Hofstetter, Schneuwly, 2001) ou de logiques antagoniques. Elles sont, au sens de Bourdieu (1980), un « microcosme social relativement autonome à l'intérieur du macrocosme social ». Ce microcosme est régi par des règles qui lui sont propres et se caractérise par la poursuite d'une fin spécifique. Il existe des luttes à l'intérieur du champ pour le contrôle dudit champ.

On assiste dans les sociétés contemporaines à un processus d'autonomisation des champs qui invoquent leurs propres principes et leurs propres normes contre l'intrusion de pouvoirs extérieurs (Bourdieu, *op.cit.*). Ce processus d'autonomisation n'est jamais totalement achevé, ni irréversible. C'est précisément ce que Hofstetter et Schneuwly (2003) expliquent à propos des sciences de l'éducation. Celles-ci sont traversées par des tensions qui constituent leur condition d'existence et conditionnent leur évolution concrète. Elles doivent en effet répondre à une demande sociale mais sont en même temps en quête d'une reconnaissance scientifique qui implique une « suspension momentanée de la dimension praxéologique ». Elles encourent de ce fait, selon les auteurs, deux types de risque :

Une adaptation trop marquée à la demande sociale peut se muer en soumission, au risque de confondre le chercheur avec l'expert ou le praticien » ; « une distance trop

importante à l'objet de recherche risque de faire de cet objet un terrain de vérification et d'application de théories scientifiques ». (Hofstetter & Schneuwly, 2003 : 1)

Cette tension mise en lumière par les deux chercheurs au début des années 2000, demeure de nos jours, de même que ces risques, mais elle ne permet pas, de notre point de vue, de rendre compte avec précision de la nature de la concurrence qui se joue actuellement entre les courants de recherche constitutifs de ces sciences de l'éducation.

Riondet (2017), dans une approche inspirée des travaux de Baudelot et Establet (2004) et de Laval, Vergne, Clément et Dreux (2011), aborde cette tension sous un angle différent qui permet de mettre en lumière d'autres formes de tension. Les sciences de l'éducation sont assujetties à une logique économique qui impacte la construction des normes à l'intérieur du champ et la manière dont se construit la concurrence entre les divers courants de ce champ. Reproduisons l'argumentation développée par l'auteur :

Dans le capitalisme de la connaissance, on n'aime pas la connaissance pour elle-même ; on ne l'aime qu'à la condition qu'elle soit le support, le moyen d'un profit (Laval, 2011). Les catégories avec lesquelles on pense la connaissance sont clairement liées à des objectifs de valorisation économique et donnent lieu à deux registres particuliers : la logique de compétence, qui est le signe de l'impératif de professionnalisation traversant, voire atrophiant les cursus d'enseignement, et la logique de l'innovation rendant possible la compétitivité et la concurrence.

Comment tout cela se concrétise-t-il ? Au niveau de l'enseignement, les enseignants-chercheurs défendent des offres de formation à travers des maquettes. Celles-ci doivent trouver une utilité et une visibilité, et correspondent aux normes et impératifs du moment (international, insertion professionnelle). Ici, la maquette

de L3 va être présentée comme fondamentale car elle représente une propédeutique au concours de Professorat des Ecoles. Là, tel enseignant justifie son enseignement sur l'histoire de l'École et la laïcité, pour contribuer à la formation civique des étudiants et à leur insertion sociale. Dans le pire des cas, ce sont des intitulés et des contenus concrets qui peuvent disparaître des offres. Tous ces processus nécessitent de la souplesse et du verbiage pour éviter que certains pans de la discipline, comme l'histoire de l'éducation et la philosophie de l'éducation, ne disparaissent, faute d'utilité liée à l'insertion professionnelle. Concernant la recherche, la survalorisation des projets financés dans le cadre de la recherche en contexte néolibéral induit implicitement une hiérarchie entre, d'un côté, des enseignants-chercheurs relégués parfois au statut de techniciens ou d'experts répondant à des commandes institutionnelles ou privées et, de l'autre côté, des collègues travaillant, parfois avec leurs moyens personnels, sur des objets non rentables mais pourtant tout aussi importants. Dans ce contexte, les chantiers susceptibles de donner lieu à des critiques argumentées ou mettant en œuvre des alternatives concrètes se retrouvent mis en minorité ou relégués à la périphérie du champ.

Sans qu'on sache parfois si le danger est bien réel et si omniprésent (car le nombre d'enseignants-chercheurs en 70^{ème} section ne cesse de croître), la discipline des Sciences de l'éducation peine régulièrement à rendre compte de son utilité. En France, ces Sciences de l'éducation ont d'ailleurs été régulièrement menacées en divers endroits, et la discipline est régulièrement critiquée publiquement par certains hommes politiques qui lui attribuent la responsabilité de tous les maux éducatifs. Cependant, il faut reconnaître que le consensus mou en vigueur dans la discipline, autour d'un grand récit légitime pour davantage de scolarisation, de réforme, pour davantage d'attention aux méthodes actives, à la réduction des inégalités, au développement du numérique et à l'amélioration de l'insertion professionnelle permet paradoxalement de

légitimer des discours que Baudelot et Establet (*op.cit.*) qualifieraient de vains car méconnaissant la base réelle sur laquelle fonctionne l'école. (Riondet, 2017 : 110)

Cette analyse critique rappelle que les déterminants extérieurs au champ, en l'occurrence les contraintes d'ordre économique, ont un impact non négligeable sur les rapports de force existant entre les courants constitutifs des sciences de l'éducation. Ceci étant, les porteurs de ces différents courants ne sont pas simplement des agents qui subissent cette pression qui vient de l'extérieur du champ. Ils sont aussi des acteurs qui adoptent des stratégies d'alliance/opposition avec des acteurs extérieurs au champ, notamment les experts et les intellectuels. Les évolutions de ces stratégies au cours des trente dernières années laissent apparaître deux configurations que nous allons tenter de mettre en lumière.

Républicains contre pédagogues

Du début des années 1980 au début des années 2000, les chercheurs en sciences de l'éducation - notamment les différents courants de recherche qui traversent ces sciences - ne cachent pas quelques divergences ou oppositions quant aux manières d'aborder les questions relatives à l'éducation, mais ils s'unissent pour la plupart d'entre eux sous une même bannière, celle des « pédagogues », devant résister à un adversaire commun, rassemblé sous la bannière des « républicains ».

Au cœur de cette lutte se situe la question de la modernisation de l'école, soutenue par les premiers, les pédagogues, quand les seconds, les républicains, voient dans les innovations et les réformes, notamment pédagogiques, une forme de démagogie qui uniformise une école qui ne saurait plus reconnaître les savoirs dignes de ce nom et les valeurs qui ont contribué à instituer la

République. Sans entrer dans tous les développements et tous les débats qui ont émaillé cette lutte, il convient d'apporter quelques éléments pour comprendre ce que furent les positions et arguments des uns et des autres.

Les républicains sont présentés comme des intellectuels. Ils possèdent en effet tous les attributs de cette catégorie, qui leur permettent de faire autorité. Ils ne sont pas issus du champ des sciences de l'éducation. Ils sont pour la plupart d'entre eux des philosophes ou des sociologues qui ont connu la notoriété dans des domaines autres que celui de l'éducation. Ils se donnent pour mission de combattre un discours ambiant favorable aux innovations pédagogiques et aux réformes en faveur de la démocratisation de l'enseignement secondaire (Lapostolle, 2004). Parmi ceux-ci, il convient de mentionner quelques figures emblématiques : Milner, Finkielkraut, Muglioni, Legoff, Debray, De Romilly, Kambouchner... Entre le pamphlet de Milner (1984) dénonçant un complot contre l'enseignement secondaire - le pédagogisme du primaire gagnerait le secondaire - et les attaques infondées et parfois haineuses portées par des philosophes à des sympathisants des réformes pédagogiques, quelques ouvrages ont le mérite et le pouvoir de questionner l'Ecole de manière instruite et constructive¹.

¹ Dans cette lutte qui a été largement médiatisée dans les années 1990 et ce, jusqu'au début des années 2000, Bouchard (2003) est l'un des observateurs de cette période qui analyse de manière critique et sans complaisance les propos des uns et des autres. Nous citons un extrait de son article dans les *Temps modernes*, dont nous partageons l'analyse : « Je ne connais qu'un seul autre auteur parmi les antipédagogues qui affiche une volonté d'accomplir un travail répondant aux critères académiques habituellement reconnus, Denis Kambouchner *Une Ecole contre l'autre*, PUF, 2000. Pour les autres, ils publient des essais, des pamphlets, des articles, des points de vue, mais rien qui prétende constituer un traité, un traitement philosophique de la question scolaire ». Les Muglioni, Finkielkraut, Coutel... n'échappent pas à la

Kambouchner (2001b) fait sans aucun doute partie des auteurs de ce type d'ouvrages. Il émet des critiques à l'égard d'un discours « pédagogique » dominant qui devient prescriptif. Ces critiques sont formulées en ces termes :

Sans doute un enseignant scrupuleux et amoureux de son métier s'interrogera-t-il sans cesse sur sa pratique et sur l'ajustement de cette pratique aux difficultés singulières qu'il rencontre. Le problème commence lorsqu'il se trouve mis en présence de toute une série de propositions institutionnelles, où la nécessité perpétuelle de la recherche se mue en dispositifs de production de discours. Ce qui était d'abord au service de l'invention, de la réflexion, et de l'ajustement individuel, peut se transformer en discours normatif, aveuglément reproduit et autoritairement appliqué ; et d'abord, une position de recherche initialement risquée peut devenir une position de certitude, avec ce que cela implique de volonté d'emprise, virtuellement étendue à l'institution scolaire toute entière. (Kambouchner, 2001b : 7)

Plus tard, l'auteur ajoutera :

Nous avons affaire à une normativité technico-pédagogique que les enseignants formés aux disciplines classiques perçoivent comme d'autant plus agressive qu'elle ne veut pas toujours s'annoncer comme telle. (Kambouchner, 2001b : 9)

Ce qui importe également au philosophe, c'est de hiérarchiser les principes qui permettent de définir l'école juste, la bonne école. Avant d'être au service d'une société plus égale, l'école doit former des « citoyens éclairés », dotés d'un solide jugement critique, afin d'éviter que les

critique de Bouchard. Mais les pédagogues, comme Legrand et Meirieu, sont aussi critiqués par l'auteur en raison de leur silence ou de l'absence de réaction qu'ils témoignent face à l'usage restrictif que les ministres font de leurs rapports.

futurs adultes ne deviennent la proie de toutes les manipulations idéologiques. Pour ce faire, l'école doit veiller à dispenser des savoirs substantiels :

Commençons par rendre meilleurs les “aliments” offerts par l'école dès les plus petites classes, donc par perfectionner l'environnement scolaire et par intensifier les stimulations en tous genres : quelques résultats devraient suivre, particulièrement dans les apprentissages fondamentaux. (Kambouchner, 2001b, 12)

Du côté des pédagogues, se retrouvent des chercheurs en sciences de l'éducation, des sociologues et historiens qui soutiennent les réformes mises en place à partir des années 1980. Leurs travaux scientifiques sont globalement soutenus par les problèmes que pose le processus de démocratisation de l'école (Lapostolle, 2004). L'accueil d'un public scolaire toujours plus nombreux, aux origines toujours plus modestes, dans l'enseignement secondaire, exige que l'on mette en place des modalités de transmission des savoirs plus adaptées à ce public. Ces pédagogues se donnent également pour but de repenser les fins poursuivies par cette école et d'interroger les inégalités qu'elle (re)produit. Ils sont des spécialistes de l'école. Ils en ont une connaissance scientifique qui leur permet de faire autorité. Ils s'opposent de ce point de vue aux intellectuels dont l'autorité repose sur leur capacité à interpeller l'opinion ou les responsables politique, en vertu d'une notoriété acquise dans un domaine qui n'est pas nécessairement celui de l'éducation. Ces remarques de Dubet (2002) peuvent traduire cette distinction et illustrer cette opposition :

À ce propos, j'ai eu plusieurs débats pénibles avec des philosophes et des intellectuels prompts à parler de l'école telle qu'elle devrait être et à opposer quelques citations de Condorcet ou d'Alain aux faits sociologiques les mieux établis. (Dubet, 2002 :19)

Ces pédagogues ont fait l'objet de propos bien souvent insultants¹. Pourtant Meirieu, Dubet, Legrand, Prost tiennent des propos fermes mais nuancés qui ne correspondent pas aux caricatures que l'on a fait de leurs travaux. Par exemple, Prost (1985), dont le titre de l'ouvrage *Eloge des pédagogues* pourrait laisser croire à un pamphlet de plus parmi ceux qui sont déjà si nombreux au cours de ces années 1980, propose selon sa rigueur d'historien, une analyse précise et pertinente de la situation. Il refuse d'opposer les savoirs à la pédagogie, et note que l'on ne dit rien si l'on se contente de dire que l'enseignant doit transmettre des savoirs. Il propose quelques mises en perspectives historiques qui invitent à une large réflexion sur les orientations politiques à prendre. En même temps que les « classes se démocratisaient, l'enseignement devenait plus abstrait, plus théorique, accroissant pour les maîtres la difficulté d'enseigner ». Aussi dénonce-t-il avec vigueur l'hétérogénéité des modes de recrutement et de formation des enseignants du second degré, l'insuffisance de leur formation académique, l'archaïsme de leur formation pédagogique. Il invite la formation des enseignants à être davantage adossée à la recherche en éducation. Dubet et Duru-Bellat (2000), quant à eux, affirment que le collège unique à la française est à la fois inadapté à l'époque et profondément inégalitaire. Ils proposent de réformer véritablement le collège, de rompre avec sa contradiction fondamentale, celle qui en fait à la fois l'héritier de l'ancien lycée de l'excellence et l'école de tout le monde. Plus tard, Meirieu (2001), considéré comme le

¹ Forestier (2007) rappelle ce que furent quelques-unes de ces critiques au moment du ministère de Claude Allègre. A titre d'exemple, Maurice Maschino dénonce « *les salauds [...], les méprisables "penseurs" de la pédagogie* » ; Alain Finkielkraut « *la révolution cuculturelle à l'école* », Xavier Darcos le « *polpotisme pédagogique* » qui confine au « *fascisme* », selon Adrien Barrot.

chef de file de ces Pédagogues, en réponse à Kambouchner (op.cit.), maintient que « la pédagogie invite à réfléchir sur ses pratiques plutôt qu'elle ne dicte des comportements ». Il se livrera même à une critique de quelques-uns de ceux qui, aux côtés des pédagogues, ont été favorables aux réformes des années 1980-1990 :

Depuis les années 70, les sociologues se donnent comme les vrais spécialistes de l'École. Et cela pose un certain nombre de problèmes. En effet, la sociologie, qui se veut scientifique et descriptive, est perpétuellement mobilisée par le politique pour devenir prescriptive (Meirieu, 2001 : 8).

En somme, cette catégorisation des producteurs de discours savants sur l'éducation en deux camps, comme toute catégorisation, est réductrice et simplificatrice. Elle a fait émerger des propos caricaturaux, dont ont pu témoigner les slogans et les formules à l'emporte-pièce relayés par de nombreux médias. Ainsi, les républicains soutenaient le ministre de l'Éducation Jean-Pierre Chevènement qui « *sifflait la fin de la récréation* », cette dernière ayant été organisée par son prédécesseur Alain Savary qui avait mis en place la rénovation des collèges. Ce dernier était lui-même soutenu par les pédagogues comme le sera plus tard Lionel Jospin qui mettra « *l'élève au centre du système éducatif* » ! Ce type de propos largement rencontrés dans les médias dans les années 1980-1990 ne fait pas de doute quant à la présentation simpliste des orientations et actions politiques des uns et des autres de ces ministres. Qui plus est, cette manière de fonder les positions des uns et des autres repose sur une reconstitution historique approximative. Lelièvre (2009) l'explique en ces termes :

Cette opposition n'a aucun fondement historique, bien au contraire. Et elle est très révélatrice de l'ignorance – historique – de ses promoteurs (ou de leur indifférence

significative à l'égard de l'histoire) [...]. Car les grands républicains fondateurs de l'Ecole de la troisième République ont pris très au sérieux la pédagogie, la réflexion pédagogique et même les pédagogues. Et ils le disent explicitement, à l'instar de Jules Ferry lui-même, au Congrès pédagogique des inspecteurs primaire du 2 avril 1880. (Lelièvre, 2009 : 1)

Pour autant, cette manière très clivée de présenter les positions des uns des autres au regard des décisions politiques à prendre ou des dispositifs à mettre en œuvre, a permis de situer, d'expliquer et de comprendre et parfois d'anticiper les positions de tous ces acteurs lors des débats qui ont traversé l'éducation du début des années 1980 jusqu'au milieu des années 2000, parfois même jusqu'à nos jours. Ce clivage a été en effet relativement apparent lorsqu'il s'est agi à diverses reprises de se prononcer au sujet du maintien du collège unique, du choix des méthodes d'apprentissage, de la sélection à l'entrée des universités, de la formation des enseignants, de l'individualisation des parcours d'élèves, de la mise en place d'enseignements pluridisciplinaires, des différentes modalités d'évaluation possibles des élèves, de la pertinence du redoublement, du découpage en cycles, ou encore au sujet des décisions prises dernièrement à propos du socle commun ou plus récemment de la réforme du collège mise en place par la ministre Najat Vallaud-Belkacem.

Certes, de nombreux chercheurs ont refusé de participer à cette querelle jugée trop médiatique et ont contesté le fait de se voir rangés dans un camp plus que dans l'autre. Quelques travaux récents montrent également que cette catégorisation ne rendait pas véritablement compte de la complexité des analyses que quelques chercheurs, experts et intellectuels des trente dernières années, construisaient. Par exemple, Fabre (2014) dans une recension du dernier ouvrage de Kambouchner (2013), dira à juste titre :

Il faut résister à la tentation de vouloir situer Denis Kambouchner dans l'arène de la querelle scolaire. Chez lui, l'exigence de la haute culture s'allie à une conception résolument démocratique de l'école. (Favre, 2014 : 1)

Il faut noter qu'au début des années 2010, la querelle semble par bien des aspects être dépassée. Bon nombre de pédagogues et de républicains - il serait plus juste de les nommer ex-pédagogues ou ex-républicains - semblent partager les mêmes analyses à propos de quelques évolutions significatives de l'école et des risques qu'elle encourt.

Un rapprochement avec les intellectuels

Les chercheurs en sciences de l'éducation se trouvaient majoritairement du côté des pédagogues et ont été pour la plupart d'entre eux favorables aux réformes. De ce fait, ils ont été les accompagnateurs zélés des réformes en faveur de la démocratisation de l'enseignement secondaire. En témoigne le fait qu'ils ont presque tous joué à un moment de leur carrière de chercheur le rôle de conseiller du ministre, autrement dit d'expert¹. Certes, des querelles à l'intérieur de la famille des sciences de l'éducation étaient bien présentes. Meirieu n'a jamais épargné de ses critiques les connaissances produites par les sociologues et les

¹ A titre d'exemple, nous pouvons citer Legrand, L. (1982) *Pour un collège démocratique* : rapport au ministre de l'Éducation nationale/Louis Legrand. Paris : La Documentation Française ; Prost, A. (1983) *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^{ème} siècle, Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles*, Paris : Ministère de l'Éducation nationale ; Meirieu (1998) *Rapport final de la consultation* : « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? » ; Dubet, F., Bergounioux, A., Duru-Bellat, M. (1999) *Le Collège de l'an 2000 : rapport à la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire*, Paris : La Documentation française.

économistes de l'éducation - et la réciproque est vraie également -, mais tous ces chercheurs se sont engagés dans des rôles d'experts. Ils ont soutenu par leur éclairage scientifique l'action des ministres en faveur de réformes. Ceci en s'opposant aux intellectuels se proclamant « républicains ». Or il semble que ce jeu d'alliance et d'opposition se soit transformé depuis quelques années. Les chercheurs en sciences de l'éducation ne seraient plus de manière aussi unanime prêts à soutenir les réformes. Certains d'entre eux se sont rapprochés des intellectuels. L'expertise, plus exactement une certaine forme d'expertise, serait devenue suspecte et l'entrée en résistance se manifesterait par un rapprochement d'une partie des chercheurs en sciences de l'éducation avec les intellectuels qui auraient eux aussi en partie déplacé les cibles de leur critique.

Certes, l'année 2015 et les tensions apparues à l'occasion de la réforme du collège, proposée par la ministre Najat Vallaud Belkacem, peuvent contredire cette hypothèse. Il convient d'illustrer quelques-uns des propos tenus lors de cette période par les uns et les autres. Meirieu (2015) a montré son attachement indéfectible à la réforme :

La réforme va dans le bon sens et elle a le grand mérite de réallouer des moyens en faveur des élèves les plus pauvres. Aujourd'hui, les classes bilingues et les heures de latin profitent aux meilleurs élèves, souvent issus des milieux favorisés... En s'attaquant au latin, la ministre était sûre de s'attirer les foudres de l'intelligentsia parisienne... Mais la plupart de ces intellectuels n'ont aucune idée de la réalité des salles de classe actuelles. Ce qui me choque c'est qu'au nom de la République ils défendent un enseignement élitiste réservé à quelques privilégiés. (Meirieu, 2015 : 1)

Jean-Pierre Le Goff (2015), fidèle à ses engagements passés lors de la grande lutte, répondait alors :

Cette réforme du collège signe la mise à mort de l'école républicaine » : « Cette sous-culture [qui porte la réforme] a envahi l'école comme l'ensemble des sphères d'activité. Impossible désormais d'échapper à l' "évaluation des compétences " au "contrat d'objectif", au "contrat partagé" au " parcours personnalisé "... L'"autonomie", la "responsabilité", le "savoir-être" sont devenus des leitmotifs d'un nouveau modèle de bon comportement, auxquels s'ajoutent désormais la " citoyenneté", le "vivre-ensemble", la " chasse aux stéréotypes", le "développement durable" et une kyrielle de bons sentiments qui couvrent les pratiques les plus diverses et servent d'argument d'autorité dans les débats. C'est le règne de la confusion et de l'inculture qui s'affirme comme tel au plus haut sommet de l'État. (Le Goff, 2015 : 1)

Ainsi les vieilles tensions étaient toujours là. La vieille querelle était toujours prête à ressurgir. Pourtant, si les arguments semblaient être les mêmes que ceux qui étaient tenus de part et d'autre il y plus de trente ans, si les pédagogues se sont rassemblés à nouveau pour soutenir la réforme de la ministre¹ et les républicains pour la combattre, il semble que les réactions consécutives à cette crise ne doivent pas masquer l'émergence d'une nouvelle configuration des positions des chercheurs en sciences de l'éducation. Les alliances et oppositions qu'ils ont conclues, ainsi que les postures qu'ils ont choisi d'assumer, amènent à constater qu'ils sont désormais partagés entre intellectuels et experts.

¹ En témoigne le compte de la ministre *#Collège2016 : éclairages et soutiens à la réforme du collège – 31 mai 2015* qui rassemble par ailleurs les propos de personnalités venues d'horizons très divers : journalistes, psychiatres, philosophes, scientifiques, historiens, sociologues, présidents de *think tanks*, d'associations de parents d'élèves, secrétaires nationaux de l'UNSA, de la CFDT...

Deux types d'indices confortent l'hypothèse de cette tendance que nous souhaitons mettre en évidence. Le premier type d'indices tient aux propos et aux travaux des ex-chefs de file de ces camps qui annoncent, eux-mêmes, une réconciliation et un déplacement des combats à mener. Le second type d'indices repose sur les orientations des travaux des chercheurs en sciences de l'éducation qui montrent pour les uns des productions manifestement vouées à l'expertise et pour les autres des productions qui sont moins en mesure de guider dans l'immédiat l'action politique, tout en se rapprochant des positions des intellectuels.

Le changement de posture des chefs de file

Tout d'abord, les postures des chefs de file ont changé. Les débats entre ceux-ci laissent encore apparaître des tensions qui n'ont pas disparu, mais des problèmes nouveaux - ou nouvellement perçus - semblent avoir déplacé les enjeux du débat. Le recours à deux documents emblématiques va venir conforter notre hypothèse.

Le premier document est un entretien entre Marcel Gauchet et Philippe Meirieu, conduit par Nicolas Truong, dans le quotidien *Le Monde*¹, en 2011. Une reproduction des moments clés de cet entretien ne laisse apparaître aucun doute quant à ce rapprochement :

NT : Marcel Gauchet et Philippe Meirieu, alors que vous appartenez à des mouvances différentes, vous avez cherché à dépasser l'opposition entre "pédagogues" et

¹ "Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser. Entretien croisé avec Philippe Meirieu, pédagogue et essayiste et Marcel Gauchet, historien et philosophe". *Le Monde*, le 02.09.2011 à 12h46, par Nicolas Truong.

"républicains", cette vieille querelle qui divisait les soi-disant partisans des savoirs de la transmission et ceux qui prônaient l'exclusive transmission des savoirs. Est-ce le signe de la fin d'un clivage tenace mais sclérosant ?

M. G. : L'opposition entre pédagogues et républicains me semble derrière nous. Je m'en félicite, car j'ai toujours travaillé à la dépasser. La divergence très relative entre Philippe Meirieu et moi-même tient simplement à la différence de point de départ. Philippe Meirieu part de la pédagogie, là où je pars d'une préoccupation plus politique.

Il est certes important de connaître le patrimoine pédagogique, mais je suis peut-être plus sensible que Philippe Meirieu au caractère inédit de la situation. Aucun discours hérité ne me semble immédiatement à la hauteur de la réalité scolaire dont nous faisons aujourd'hui l'expérience.

P. M. : A l'heure actuelle, l'essentiel est d'inventer une école qui soit délibérément un espace de décélération, un lieu d'apprentissage de la pensée et d'expérience d'un travail collectif solidaire. Or, sur ces questions, le patrimoine pédagogique m'apparaît d'une extrême richesse. Le clivage politique, quant à lui, se situe entre ceux qui chargent l'école de transmettre une somme de savoirs techniques garantissant à terme l'employabilité du sujet, et ceux pour qui l'école a une vocation culturelle qui dépasse la somme des compétences techniques qu'elle permet d'acquérir. C'est là une question de société qui appelle un véritable débat démocratique. (Truong, Meirieu, Gauchet, 2011 : 1)

Dans cet entretien, les deux protagonistes partagent le constat d'une nécessité de renforcer la place de la culture ou du savoir désintéressé au sein de l'école. Gauchet l'exprime en ces termes :

Le savoir et la culture étaient posés comme les instruments permettant d'accéder à la pleine humanité, dans un

continuum allant de la simple civilité à la compréhension du monde dans lequel nous vivons. C'est ce qui nourrissait l'idéal du citoyen démocratique. Ils ont perdu ce statut. Ils sont réduits à un rôle utilitaire (ou distrayant) [...] L'école est prise dans ce grand mouvement de déculture et de désintellectualisation de nos sociétés qui ne lui rend pas la tâche facile. Les élèves ne font que le répercuter avec leur objection lancinante : à quoi ça sert ? Car c'est le grand paradoxe de nos sociétés qui se veulent des "sociétés de la connaissance" : elles ont perdu de vue la fonction véritable de la connaissance. C'est pourquoi nous avons l'impression d'une société sans pilote. Il n'y a plus de tête pour essayer de comprendre ce qui se passe : on réagit, on gère, on s'adapte. Ce dont nous avons besoin, c'est de retrouver le sens des savoirs et de la culture. (Truong, Meirieu, Gauchet, 2011 : 1)

Meirieu formule une idée très proche :

Nous devons ensuite, contre le savoir immédiat et utilitaire, contre toutes les dérives de la "pédagogie bancaire", reconquérir le plaisir de l'accès à l'œuvre. La mission de l'école ne doit pas se réduire à l'acquisition d'une somme de compétences, aussi nécessaires soient-elles, mais elle relève de l'accès à la pensée. Et c'est par la médiation de l'œuvre artistique, scientifique ou technologique que la pensée se structure et découvre une jouissance qui n'est pas de domination, mais de partage. (Truong, Meirieu, Gauchet, 2011 : 1)

Ce qui rassemble aussi les deux hommes tient dans leur désapprobation d'un nouveau mode d'administration ou de management de l'école et de son assujettissement à une vision économique qui la soumet à la technocratie. En témoignent leurs critiques communes relatives au pilotage du système par les nombres et celles relatives à l'usage de certains termes, tel celui de compétence, qui en souhaitant rationaliser l'action des acteurs opérationnels, ne fait que réduire celle-ci à quelques dimensions certes contrôlables, mais peu pertinentes. Ainsi Gauchet mentionne :

L'une des évolutions actuelles les plus inquiétantes réside dans l'installation au poste de commandement d'une vision purement économique [des problèmes de l'école], élaborée et développée à l'échelle internationale. Ce que résume l'écho donné aux résultats des enquêtes du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), pilotées par l'OCDE. Le ministère de l'éducation nationale ne fait plus que répercuter des conceptions très discutables du type de performances auxquelles doivent tendre les systèmes éducatifs. Très discutables, je le précise, y compris du point de vue de l'emploi et de l'efficacité économique. Qui peut prendre au sérieux le livret de compétences introduit au collège dans le but de mieux évaluer les acquis des élèves ? Dans le travail comme dans le reste de l'existence, c'est avec de la pensée que l'on peut progresser, à tous les niveaux. La fonction de l'école, c'est tout simplement d'apprendre à penser, d'introduire à ce bonheur qu'est la maîtrise par l'esprit des choses que l'on fait, quelles qu'elles soient. C'est, de très loin, la démarche la plus efficace. L'illusion du moment est de croire qu'on obtiendra de meilleurs résultats pratiques en abandonnant cette dimension humaniste. (Truong, Meirieu, Gauchet, 2011 : 1)

Ce que Meirieu conforte et complète :

Je suis entièrement d'accord avec Marcel Gauchet sur l'importance d'une mobilisation politique sur la question de l'éducation, qui dépasse d'ailleurs celle de l'école [...] De même qu'aucun métier ne se réduit à la somme des compétences nécessaires pour l'exercer, aucun savoir ne se réduit à la somme des compétences nécessaires pour le maîtriser. Les compétences graphiques, scripturales, orthographiques, grammaticales suffisent-elles pour entrer dans une culture lettrée ? Je n'en crois rien, car entrer dans l'écrit, c'est être capable de transformer les contraintes de la langue en ressources pour la pensée. Ce jeu entre contraintes et ressources relève d'un travail pédagogique irréductible à l'accumulation de savoir-faire et à la pratique

d'exercices mécaniques. Il renvoie à la capacité à inventer des situations génératrices de sens, qui articulent étroitement découverte et formalisation. Or, nous nous éloignons aujourd'hui à grands pas de cela avec des livrets de compétences qui juxtaposent des compétences aussi différentes que "savoir faire preuve de créativité" et "savoir attacher une pièce jointe à un courriel". Que peut bien signifier alors "l'élève a 60 % des compétences requises" ? La notion de compétence renvoie tantôt à des savoirs techniques reproductibles, tantôt à des capacités invérifiables dont personne ne cherche à savoir comment elles se forment. Ces référentiels atomisent la notion même de culture et font perdre de vue la formation à la capacité de penser. (Truong, Meirieu, Gauchet, 2011 : 1)

Un second document vient corroborer ce ralliement des figures emblématiques du conflit entre intellectuels et chercheurs en sciences de l'éducation. Il s'agit de l'ouvrage écrit en commun en 2011 par Kambouchner, Meirieu et Stiegler, *L'école, le numérique et la société qui vient*. La quatrième de couverture donne le ton :

Que reste-t-il de la querelle scolaire et du vieux clivage entre "pédagogues" et "républicains" ? Partis de convictions très divergentes, Denis Kambouchner et Philippe Meirieu font aujourd'hui, avec Bernard Stiegler, le constat que les termes dans lesquels se posa cette querelle ont perdu de leur acuité dans le contexte de la vaste mutation engendrée par les nouvelles technologies. Ces nouvelles technologies créent les conditions d'une démocratisation inespérée de l'accès au savoir ; mais en même temps, associées à un consumérisme effréné et à un marketing intrusif, elles apparaissent comme les vecteurs d'un système toujours plus perfectionné de captation des esprits. (Kambouchner, Meirieu & Stiegler, 2012 : 4^{ème} de couverture)

Dans cet ouvrage Meirieu dénonce d'une plume alerte la tournure qu'ont prise les réformes au nom d'une vision de

la pédagogie dans laquelle il ne reconnaît plus les combats qu'il a menés :

On peut voir aussi, dans cette idéologie moderniste, une façon de couvrir d'un voile pudique un paradigme facilement identifiable et particulièrement questionnable. En récupérant les notions d'"autonomie", de " projet ", de " compétence", le modernisme pseudo pédagogique ne permet-il pas, en réalité, de camoufler un projet philosophique et social facilement identifiable ? Il n'est pas besoin de beaucoup d'efforts, en effet, pour débusquer, derrière l'injonction à la performance par l'individualisation, derrière la confiance béate dans les technologies offertes par le marché, derrière la confusion de la multiplication de l'offre et de la formation de la liberté, une vision particulièrement dangereuse du monde. Elle articule une conception libérale du monde - la somme des intérêts individuels constitue l'intérêt collectif et il n'y a de " bien commun" à chercher que dans la coalition possible de stratégies conjoncturelles -, une conception behavioriste du sujet - les êtres ne sont que la somme de leurs comportements et chaque comportement doit être l'objet d'une « formation ciblée » qui garantit son "employabilité" -, et une conception mécanique des savoirs - la culture n'est qu'une somme de "compétences" qui apparaît bien comme une conspiration - au sens étymologique du terme, "ce qui respire ensemble" - et qui peut se résumer en une formule : "l'interdit de penser". (Meirieu, 2012 : 2)

Ainsi, cette critique que Meirieu fait des évolutions récentes d'une école qui s'est « modernisée » montre qu'il ne renonce pas aux réformes qu'il appelle de ses vœux depuis de nombreuses années. Il regrette cependant l'inspiration libérale du projet philosophique et politique qui se cache derrière un ensemble de termes qui sont ceux de la rénovation pédagogique. Chose surprenante pour qui connaît un peu l'histoire politique de l'éducation des trente

dernières années, il dénonce le projet en prenant appui sur des arguments que ne renierait pas l'un des syndicats enseignants qui fut les plus proches de la mouvance républicaine dans les années 1980-1990, le SNES (Syndicat National des Enseignements de Second degré). A propos de la loi Jospin dont il combattait le contenu, le syndicat s'exprimait en ces termes :

Le texte [le projet qui va passer devant les Conseils de l'éducation] tient compte du rapport de forces que nous avons construit et des interventions du SNES depuis le 17 janvier 1989, date de la première table ronde [...] la philosophie éducative reste la même et continue à marquer la loi d'orientation, par un manque d'ambition pour les jeunes et les personnels, imprégnée du "chacun son rythme et chacun sa voie" qu'incarnent le contrat, l'évaluation formative, le dogme des rythmes individuels et les procédures d'orientation [...] La conception générale du système éducatif n'a pas changé non plus : le projet d'établissement est l'outil de transformation à la périphérie avec recherche tous azimuts de complémentarités, dilution du service public dans des ensembles plus vastes. (L'université syndicaliste, 1989 : 10)

Dans ce même numéro de son bulletin, le syndicat se disait rassuré que soit clairement réaffirmée dans le projet de loi, l'idée que « l'école a pour rôle fondamental la transmission des connaissances »¹. Car il y a bien cette idée au départ chez les républicains que ce sont des savoirs exigeants et la recherche de l'excellence qui doivent prédominer à l'école. Privilégier la pédagogie serait susceptible d'entraîner un renoncement à ces exigences².

¹ « Projet de loi d'orientation », L'université syndicaliste, N°213, 21-04-1989 cité dans Lapostolle (2004).

² On peut remarquer - signe d'un pas des Républicains en direction des Pédagogues - que Kambouchner (2013) aura récemment nuancé ce propos : « À propos de l' "excellence" : il est certain qu'on a abusé de

Cette proximité des arguments du chef de file des pédagogues de ceux d'un syndicat qui fut très critique à l'égard des chercheurs en sciences de l'éducation pourrait être étonnante¹. Mais c'est, sans aucun doute, l'analyse que Meirieu fait de ce que sont devenues les sciences de l'éducation, qui le conduit à reconnaître les arguments qui sous-tendaient les critiques des républicains, dans les années 1980. Il rappelle à de nombreuses reprises qu'il ne s'agit pas de « se ranger du côté des nostalgiques », de ceux qui regrettent un temps où l'enseignement secondaire était réservé à une élite. Sa critique des tendances observées « ne vaut pas soutien aux réactionnaires ». C'est plus exactement la domination de certains courants des sciences de l'éducation, à l'intérieur et à l'extérieur du champ, qui le conduit à prendre ses distances avec la manière dont ils font de la science :

ce mot, qui pour cette raison est devenu à peu près inutilisable. Ce qui est frappant est que, dans l'emploi absolu qui en est fait, il ne se rapporte plus ni à des matières ou objets donnés, ni à une culture étendue, ni à des vertus intellectuelles définies ; il signifie purement l'efficacité dans des conditions imposées, à savoir la capacité de répondre convenablement en temps et heure à des demandes complexes. Maintenant, que notre système scolaire soit largement aimanté par la recherche de l'" excellence " ainsi conçue, c'est-à-dire par la sélection des " meilleurs", ce sera difficile à nier, comme est difficile à nier ce qui fait non seulement son hypocrisie mais aussi son cynisme : le défaut d'égalité des conditions d'études et d'évaluation, et le fait que, dans bien des lieux scolaires, on ait pratiquement renoncé à organiser de véritables études ».

¹ L'opposition du SNES au rapport Legrand et au rapport Prost, le refus de nombreuses propositions de réformes pédagogiques soutenues par des chercheurs en sciences de l'éducation qui risquaient de mettre à mal l'identité des enseignants du second degré qui se reconnaissent principalement dans leur spécialité disciplinaire... sont autant de faits qui montrent que le SNES se sentait davantage porté par les discours des républicains que par ceux des pédagogues (Lapostolle, 2004).

Pour acquérir leurs lettres de noblesse au sein de l'université, les "sciences de l'éducation" ont dû, en effet, attester de leur "scientificité". Et, de crainte de n'être pas considérées comme de "vraies sciences", elles ont surenchéri dans le pointillisme et le positivisme : c'est ainsi que s'est imposée la méthode expérimentale, de préférence bardée de données quantitatives, au détriment de la lecture critique des œuvres, de l'observation attentive des pratiques et du décryptage de leurs enjeux. C'est ainsi que la "recherche appliquée" en pédagogie est devenue hors-la-loi, réduite à se camoufler derrière des analyses sociologiques ou à s'infiltrer clandestinement dans des travaux sur "les stratégies de changement". (Meirieu, 2013 : 1).

En fait, c'est à mots à peine couverts qu'il critique les courants des sciences de l'éducation qui versent dans l'expertise. Celui qui, avec de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation, avait accompagné les réformes en faveur de la démocratisation, semble maintenant prendre ses distances avec ces courants et rejoint le positionnement des intellectuels. Il faut reconnaître que cette critique est adressée à une forme d'expertise qui n'est plus celle des Legrand, des Prost... autrement dit, cette expertise des pédagogues que Meirieu, lui-même expert, à la fin des années 1990, soutenait. Les « nouveaux experts » fondent davantage leurs travaux sur l'évaluation des dispositifs ou des enseignants, la plupart du temps en recourant à des méthodes quantitatives. Ils reprennent également sans véritablement les questionner des notions empruntées au langage du nouveau management public (efficacité, compétences...). Cette critique, que l'on adhère ou non par ailleurs aux arguments et valeurs qui la sous-tendent, marque bien un partage entre les chercheurs en sciences de l'éducation. Il existe d'une part, des chercheurs qui se destinent à produire des connaissances permettant de guider l'action politique et d'autre part, des chercheurs plutôt

critiques à l'égard des modalités de production de ces connaissances. C'est précisément le second type d'indice que nous souhaitons mettre en lumière pour montrer que les chercheurs en sciences de l'éducation, par la nature de leurs travaux, entendent se rapprocher pour les uns des intellectuels, pour les autres des experts.

Des recherches aux orientations différentes

Les chercheurs qui se destinent à l'expertise produisent des rapports destinés généralement au ministère ou à l'administration chargée de mettre en œuvre les politiques éducatives, assez fréquemment à la suite d'un appel d'offre. Mais les rapports peuvent aussi être publics, et même être soumis à l'approbation d'un public élargi. En ce cas, ces rapports permettent de préparer le terrain d'une potentielle réforme. Ils sont une sorte de « ballon d'essai » qui permet d'évaluer la faisabilité ou l'acceptabilité sociale d'une réforme à venir. Cette manière de procéder peut également conduire à des négociations avec les différents acteurs et agents potentiellement impactés par la réforme (Lapostolle, 2005). Ces chercheurs qui se rapprochent de l'expertise le font selon diverses modalités. Par exemple, certains d'entre eux privilégient des collaborations avec la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) ou encore avec le CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire). D'autres ont intégré individuellement des instances susceptibles d'éclairer les décisions politiques. Le CNESCO est une de ces instances qui rassemble des chercheurs qui se destinent à produire des travaux susceptibles de servir l'expertise. Créé en 2013, il est composé de scientifiques issus de champs disciplinaires variés, de parlementaires, provenant de la majorité comme de l'opposition, ainsi que de membres du Conseil économique, social et environnemental, nommés pour 6 ans

(2014-2020). Il se présente comme menant « une évaluation scientifique et indépendante du système scolaire afin d'éclairer les divers acteurs de l'école et le grand public. Il met à disposition son expertise sur les méthodologies d'évaluation. Enfin, il promeut une culture d'évaluation en direction des professionnels de l'éducation et du grand public ». Mais plus que par les organismes qu'ils fréquentent, c'est par les contenus de leurs travaux et les fins qu'ils leur assignent que ces chercheurs se rapprochent de l'expertise.

Les travaux de ces experts portent en majeure partie sur l'efficacité des dispositifs et des pratiques, celles en particulier des enseignants et plus largement des établissements scolaires. Lorsqu'il s'agit d'apporter des informations sur le fonctionnement de l'école, même lorsqu'il s'agit d'informer sur la capacité de celle-ci à être juste, à produire de l'égalité, la plupart des travaux évaluent ce que celle-ci produit en termes d'« efficacité commensurable » (dont on peut prendre la mesure avec une même unité). Des méthodes quantitatives sont bien souvent mises en œuvre pour montrer ce que « produit » l'école. Le recours à des données - ou plus exactement des constructions - d'organismes supranationaux, comme entre autres, les désormais bien connus indicateurs PISA, servent également très souvent de référence pour comparer les systèmes éducatifs nationaux, en termes de performance, mais également d'égalité, d'équité. Ceci étant, parallèlement à cette mise en perspective internationale des productions des systèmes nationaux, ce sont bien souvent les niveaux locaux qui sont évalués. Les instruments mobilisés lors des évaluations conduisent, selon les avis de ces experts, « à déporter les responsabilités de l'action publique du niveau central vers le local, qui devient ainsi l'objet et l'acteur privilégié de cette évaluation » (Mons & Crahay, 2011 : 78).

Selon Demeurs (2016) :

Un volet important de la recherche en éducation est consacré à la poursuite de l'efficacité [...] Cela n'a rien de surprenant, car l'efficacité, entendue comme l'"obligation de rendement" et la "gestion axée sur les résultats", est une dimension incontournable de la logique gestionnaire qui domine nos sociétés occidentales. La définition de l'efficacité offerte par le Larousse reprend par ailleurs un leitmotiv bien connu : "qui produit le maximum de résultats, avec le minimum d'efforts, de moyens ; efficience, rendement...". Ainsi formulée, qui pourrait s'opposer à l'efficacité ? Son appel est d'autant plus attirant qu'il revêt, dans ses maxima et minima, une apparence d'objectivité, de neutralité et de bon sens associée aux données quantifiables, aux cibles opérationnalisées en variables découplables, observables. Les meilleures pratiques, celles-là donc qui produisent les quantités ciblées, seraient plus facilement identifiables, dans un tel cadre, pour ensuite être prescrites et favoriser la performativité des acteurs, des institutions, des systèmes. (Demeurs, 2016 : 961)

L'auteure instruit de manière critique l'usage que l'on peut faire de cette notion d'efficacité dans le domaine de la recherche en éducation. Les diverses recherches portant sur l'efficacité des systèmes éducatifs et des pratiques enseignantes définissent souvent ces exigences dans une perspective économiste : faire acquérir des compétences tout en n'engendrant pas de coûts pour l'État. Or l'auteure mentionne que les enseignants avec qui elle a travaillé « feraient plutôt de l'autonomisation, de la participation sociale et citoyenne et du bien-être des élèves leurs finalités éducatives [...] Ils se trouveraient ainsi en situation de rupture entre leurs intentions et motivations professionnelles et les dynamiques qui agissent sur leur horizon d'actions ».

Les raisons sont nombreuses pour lesquelles un ensemble de chercheurs dans le champ des sciences de l'éducation est réfractaire à ce type de travaux et plutôt critique à leur rencontre. Certes, la lutte pour la domination du champ est bien présente. Probablement ces chercheurs défendent-ils la position de leur courant de recherche. Il y a de nombreux dangers à être dominé dans un champ. Nous les avons antérieurement mentionnés (diminution du nombre d'heures de cours que les protagonistes d'un courant peuvent effectuer dans les maquettes des diplômes, baisse des recrutements d'enseignants chercheurs susceptibles d'enrichir les axes de recherche du courant ; perte plus symbolique de reconnaissance à l'intérieur et à l'extérieur du champ). Mais il existe également des raisons qui sont liées à des convictions philosophiques ou des appréciations différentes de ce que doit être l'école. Une de ces raisons nous semble revêtir une importance fondamentale parce qu'elle est fréquemment invoquée et qu'elle est constitutive d'autres points de divergences. Elle repose sur la conception que l'on se forge de l'école et de ce qui doit s'apprendre et s'enseigner en son sein. Pour les opposants aux experts, « l'apprentissage n'est pas une acquisition d'un objet mesurable, mais celle du pouvoir d'agir de façon utile à soi ou à d'autres ». Reboul (1993) rappelait qu'« apprendre est une action que le sujet exerce sur lui-même ». Demeurs argumente en faveur de cette conception de l'apprentissage :

En ce sens, l'enseignement ne peut être conçu sans l'élève, en fonction d'indicateurs qui seraient étrangers à ce dernier et qui l'alièneraient du fruit de son travail. L'élève qui apprend véritablement n'apprend pas dans le but de faire mesurer sa performance. Il apprend pour pouvoir agir. L'enseignement qui lui permet de le faire doit lui offrir la possibilité de construire les outils au service de son action et diversifier ses horizons d'apprentissage.

Ultimement, l'éducation mène l'éduqué à s'émanciper de son éducateur, c'est-à-dire à devenir soi et libre. Nous comprenons de cette finalité qu'elle est incommensurable, qu'elle ne peut être découpée en variables comptables ou évaluée en termes de rentabilité [...] Sans doute pourrions-nous nous reprocher l'ambition et l'ampleur de telles finalités, ainsi que les risques qui leur sont inhérents. Nous répondons qu'alimenter par la recherche et la formation la reproduction d'un ordre social que nous considérons indésirable — injuste, inhumain et indigne — comporte des risques beaucoup plus importants et dangereux, notamment en raison de la vulnérabilité des élèves et des enseignants face à la terreur croissante de la performativité et ses corollaires bien documentés : anxiété, aliénation, violence et isolement. Nous ajoutons enfin que l'augmentation des résultats scolaires ou l'amélioration de la performance scolaire en termes statistiques n'est pas une finalité digne de l'éducation. (Demeurs, 2016 : 969)

Il convient également de noter que cette différence fondamentale à propos de l'apprentissage a aussi un corollaire : enseigner ne saurait se réduire à une activité dont on peut évaluer quantitativement l'efficacité.

Ainsi, ces recherches versant dans l'expertise et celles se rapprochant du point de vue des intellectuels se distinguent d'abord en raison de leurs présupposés philosophiques respectifs. Un des présupposés qui les distingue peut tenir dans cette question : qu'est-ce qu'enseigner/apprendre veut dire ? Ces recherches s'opposent ensuite à propos des destinataires qu'elles privilégient. Ces recherches sont-elles majoritairement au service des enseignants, des personnels de direction des établissements, des usagers et/ou des acteurs politiques ? Autrement dit, quels bénéfices ces acteurs, de leur propre point de vue, peuvent-ils tirer de ces recherches ? Ces recherches divergent enfin au sujet de leur fonction. Servent-elles à étayer l'action politique, à préparer le terrain de la réforme ou au contraire à interpeller les acteurs politiques ? Ou encore négligent-elles tout

simplement de manière volontaire ces acteurs politiques pour se préoccuper essentiellement des problèmes des enseignants¹ ?

Fondamentalement, si l'on se réfère à ces critères, bien des recherches s'opposent². Développer des recherches sur « l'effet maître » ou « l'efficacité des pratiques enseignantes », ce n'est pas travailler sur les moments pertinents de « l'action conjointe » entre enseignant et élèves (Sensevy & Mercier, 2007), encore moins sur la « dispute, pourtant nécessaire, entre ceux qui font le métier, ceux qui l'étudient, ceux qui le définissent ou l'influencent d'une façon ou d'une autre » (Roger, Ruelland & Clot, 2007). Rechercher les « caractéristiques des enseignants efficaces » n'est pas s'intéresser à la souffrance de ceux-ci (Lanteaume & Hélou, 2008), ni montrer que « le manque de reconnaissance institutionnelle et la difficulté à affirmer des fiertés professionnelles construisent des freins à l'action plus forts que les soi-disant corporatismes ou la culture de

¹ Cette posture de « négligence volontaire » est à prendre au sérieux. Par exemple, Françoise Cros (2013) l'assume entièrement, notamment en se montrant très critique à propos du contrôle que le politique essaie d'exercer sur les enseignants lorsque ceux-ci tentent d'innover : « L'initiative quotidienne des enseignants, cette initiative, individuelle ou collective étant le poumon de l'école : comment une institution hiérarchique et centralisée comme le ministère de l'Éducation nationale peut-elle s'emparer de cet air qui circule, sinon de s'en dessaisir et de cesser de le contrôler par des artefacts de plus en plus en plus sophistiqués ? Les innovateurs ont envie de parler et de montrer ce qu'ils font, de donner des idées à d'autres, ils n'ont pas envie d'être récupérés par une quelconque valorisation officielle qui la dénaturerait et la rendrait obligatoire pour tous... »

² Une proposition de typologie de ces recherches est développée dans Lapostolle, G. (2015). Normes et politiques. In H.-L. Go. *Normes en éducation*. (p.115-143). Nancy : PUN.

la résistance qui leur sont souvent prêtés »¹. Peuvent également être mentionnés les travaux relatifs à l'éthique enseignante. Prairat (2005) invite à « l'introduction d'une charte de déontologie dans l'enseignement ». Cette charte constituerait une forme de rempart contre une technicisation du métier, sous influence de normes supranationales construites par des experts internationaux qui sont bien souvent par ailleurs des scientifiques. Selon l'auteur, la formation des enseignants pensée depuis trente ans de manière exclusivement technique, gagnerait à s'investir dans une réflexion sur l'éthique enseignante. Les enseignants reprendraient le contrôle de leur activité et plus largement de leur profession.

Ces quelques recherches qui s'opposent à propos de leurs présupposés philosophiques, des destinataires qu'elles privilégient, mais également des fonctions qu'elles entendent assumer, sont choisies parce qu'elles permettent d'illustrer de manière relativement saillante et concrète ce que les normes qui les sous-tendent, produisent. Elles n'ont pas vocation à être représentatives de toutes les recherches qui peuvent entrer en tension. Il convient par ailleurs de noter que ces recherches qui s'opposent sont portées par des conceptions différentes de la science.

En somme, les chercheurs qui versent dans l'expertise essaient de produire des connaissances portant sur des effets produits par l'école. Ces connaissances ont vocation à avoir une portée relativement large, à être généralisables et leurs auteurs revendiquent bien souvent être animés par un souci d'objectivité, en raison des méthodes mises en œuvre. Ces

¹ Très peu nombreux sont les chercheurs en sciences de l'éducation qui travaillent sur les politiques éducatives - ou plus exactement sur l'évaluation des politiques éducatives -, qui n'emploient pas ce terme de « corporatisme » ou de « néocorporatisme ». Existe-t-il un lien entre le fait de travailler plus exactement sur « l'évaluation des politiques » et l'usage de ce terme connoté plutôt négativement ?

connaissances sont majoritairement au service de l'action politique. Les autres chercheurs, ceux qui se sont rapprochés des intellectuels ou qui ont intégré les discours de ces derniers, proposent de travailler sur des questions qui peuvent parfois porter sur les effets produits par l'école mais ces effets sont rarement appréhendés de manière commensurable. Leurs travaux sont la plupart du temps liés à des questions de sens ou de valeur : sens que prend l'école, sens que les usagers et les acteurs donnent ou pourraient donner à leur activité, valeurs sous-tendant telle pratique pédagogique ou politique... L'optique de ces chercheurs n'est pas de guider l'action politique, au moins dans l'immédiat. Probablement moins centrés sur les questions urgentes qui peuvent avoir des répercussions sur le pilotage du système éducatif, les travaux de ces chercheurs questionnent davantage les directions prises, en se risquant parfois à faire des propositions alternatives à celles qui sont soutenues par les experts. Probablement est-ce cette question du sens qui rapproche sur le fond ces derniers des intellectuels dont la fonction est d'interpeller le pouvoir et l'opinion quand des faits apparaissent ou quand des orientations politiques sont prises qui pourraient porter atteinte aux valeurs susceptibles de garantir aux citoyens et aux acteurs sociaux une certaine dignité ou au moins des conditions de vie honorables.

Pour autant, cette différence que nous tentons de mettre en lumière pourrait être envisagée comme trop radicale. Certains laboratoires comme l'IREDU¹ (Institut de recherche sur l'éducation) collaborent avec la DEPP dans le cadre de travaux qui relèvent de l'expertise, mais aussi pour questionner parfois les difficultés des enseignants. Le CNESEO organise depuis quelques années des conférences

¹ IREDU d'abord, en 1972, Institut de Recherche en Économie de l'Éducation, puis en 2003, Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation.

de consensus. Selon le site du comité « Celles-ci visent à faire le lien entre les préoccupations et les questions des praticiens et du grand public, d'un côté, et les productions scientifiques, de l'autre [...] Elles se concrétisent par des conclusions rédigées par un jury d'acteurs de terrain après qu'il ait auditionné des experts. Elles représentent un levier pour le changement dans le système éducatif français : leurs résultats, largement diffusés dans la communauté éducative grâce à des partenariats multiples (Café Pédagogique, Canopé, ESENER...) permettent à la fois d'aider les parents dans leur rôle d'éducateur et d'éclairer, dans leurs pratiques, les professionnels de l'éducation ». Ainsi le Conseil ne produit pas des recommandations sur la base de connaissances construites par les seuls scientifiques, selon des méthodes strictement quantitatives, en excluant totalement le sens que les usagers et les acteurs donneraient à leur activité dans l'école. Ses évaluations sont d'ailleurs revendiquées comme étant « scientifiques et participatives ». En témoignent par exemple les pas que le Conseil a faits en direction des recherches compréhensives. Une partie d'un des rapports qu'il a publiés s'intitule : « Une étude originale du CNESECO : Le redoublement : qu'en pensent les collégiens et les lycéens ? »¹. Par ailleurs, de nombreux auteurs qui ont participé et participent encore à des travaux d'expertise² se sont livrés à une étude des limites du pilotage par les nombres. En témoignent, entre

¹ CNESECO (2015) *Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives. Dossier de synthèse*, 27 et 28 janvier 2015.

² Ces travaux reposent bien souvent sur l'exploitation de données telles que celles que procure l'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), menée par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques).

autres, les ouvrages récents de Felouzis et Hanhart (2011) ou de Maroy (2013).

Nous ne pouvons manquer de nous questionner quant à l'interprétation qu'il faut donner à ces quelques signes que manifestent les sciences qui se rapprochent de l'expertise. Ces signes sont-ils produits à des fins cosmétiques, en ce sens qu'ils permettent à quelques chercheurs de montrer qu'ils ne sont pas sourds aux courants critiques, sans pour autant renoncer aux bénéfices que procure l'expertise, ni modifier fondamentalement les normes et les enjeux qui sous-tendent leurs travaux d'expertise ? Ou ces constats viennent-ils contredire notre tentative de montrer qu'il existe une opposition entre ces courants de recherche et faire la preuve que ces courants, tout en étant opposés, sont complémentaires et se nourrissent de leurs différences ? Cette hypothèse d'une complémentarité et d'un enrichissement à partir des différences nous paraît acceptable, elle n'exclut cependant pas la lutte pour la domination du champ des sciences de l'éducation, avec les conséquences que peuvent avoir les issues de cette lutte. Or la lutte pour s'imposer dans le champ a vraisemblablement tourné en faveur des sciences qui se mettent au service de l'expertise.

Une synthèse effectuée par Ruano Borbalan (2014), semble indiquer qu'au début du XXI^e siècle, les recherches portant sur l'évaluation ont acquis une place importante dans les « revues considérées comme importantes par les chercheurs en sciences de l'éducation » :

En France, la sociologie et l'histoire se sont effacées. Le lent, mais désormais définitif renouvellement de la réflexion sur la psychologie de l'apprentissage fondé sur l'analyse neurologique, a abouti à la relégation progressive hors des universités de travaux centrés sur des approches psychanalytiques et à un recul spectaculaire des approches humanistes non expérimentales. La pédagogie, comme

posture globale et spécifique a été reléguée elle aussi, au profit d'approches didactiques disciplinaires. Elle a subi des attaques de plus en plus fortes, tant de la part des universitaires se réclamant d'une conception plus scientifique que de pamphlétaires et essayistes fustigeant au nom du savoir le laxisme pédagogique [...] Partout, les sciences sociales appliquées à l'éducation sont sommées de fournir des études "utiles" aux décideurs locaux ou nationaux, pour penser et panser les systèmes éducatifs. La recherche en éducation, notamment en sociologie, est liée aux évolutions générales des sciences sociales et humaines et de la pensée administrative qui privilégient les réflexions sur les acteurs, leurs stratégies et culture, la gouvernance des systèmes locaux, la comparaison internationale [...] Parmi les recherches proposant des études réflexives, l'évaluation vient en tête [...] ce qui montre le rôle structurant de la culture administrative qui en a fait depuis vingt ans son obsession, sur les recherches (Ruano-Borbalan, 2014 : 530).

Quoi qu'il en soit de l'issue de cette lutte pour la domination du champ des sciences de l'éducation, la posture assumée et le contenu des travaux des chercheurs, qu'ils s'inscrivent davantage dans le sillage de l'expertise ou dans celui de la production des intellectuels, montrent que bon nombre de ces chercheurs ne sont pas sourds aux travaux critiques portant sur l'air du temps.

Les origines et la genèse de cette bipartition

Si les premiers signes de cette bipartition sont repérables au tout début du XXI^e siècle, elle s'affirmera plus nettement dans la première décennie de cette période, lorsque quelques faits jugés emblématiques d'une transformation des modalités de gestion du système éducatif interpellent une partie des chercheurs en sciences de l'éducation.

Les origines

Les origines de cette bipartition, de cette configuration dans laquelle une partie des chercheurs en sciences de l'éducation se rapprochent des experts et une autre des intellectuels, sont à chercher dans une construction historique assez récente. Un colloque tenu à Montréal en 2000, dans le cadre des entretiens Jacques Cartier, qui rassemble quelques chercheurs en sciences de l'éducation français et québécois, témoigne de leurs interrogations à propos d'une nouvelle forme de construction et de régulation des politiques éducatives, qui est en train de s'imposer à l'échelle internationale¹. Un mode de pilotage des politiques éducatives est en train de s'installer, qui s'inspire des méthodes du management scientifique et du taylorisme, telles que les États-Unis les ont connues dans les années vingt. L'« obligation de résultats » et la « reddition de comptes » qui caractérise ce nouveau management public, renvoie à la construction d'un ensemble d'indicateurs quantitatifs de rendement externe et interne du système éducatif, à l'aune duquel les établissements scolaires et les personnels sont évalués et comparés.

Lors de ce colloque, Lessard (2005) note que cette évolution n'est pas seulement imputable aux acteurs politiques, que les travaux de recherche sur les écoles efficaces ont contribué à l'installation de ce nouveau management public dans le domaine de l'éducation. Ils ont réussi à diffuser l'idée que les établissements scolaires

¹ Les actes de ce colloque sont publiés quelques années plus tard sous la direction de Lessard, C. et Meirieu, P. (dir.). (2005) *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck

pouvaient produire des différences en termes de performance et de résultats. Parmi les spécialistes qui participent au colloque, trois positions majeures semblent se dégager : les uns considèrent que la « reddition de comptes » est nécessaire, les autres en dénoncent les dérives et les effets pervers. Un troisième groupe, s'il ne rejette pas un appel à la responsabilité des acteurs de l'éducation, nuance la portée de celle-ci et invite à questionner la manière dont elle peut être convoquée à des fins de régulation du système éducatif.

Lessard conclut l'ouvrage en constatant que l'obligation de résultats peut conduire à des dérives inquiétantes : pratiques généralisées de bachotage et de tricherie aux examens, renforcement de la concurrence entre établissements et creusement des inégalités, dérives dans les contenus enseignés et les apprentissages centrés sur la réussite aux tests. Il juge également que l'obligation de résultats ne peut être revendiquée pour chaque enseignant et qu'elle ne prend sens que dans le cadre d'une responsabilité collective, dans le cadre d'un travail de coopération entre les membres de l'équipe éducative. Cette limitation de la responsabilité des enseignants ne doit pas pour autant les soustraire à une obligation de moyens et de compétences, à condition qu'elle s'appuie sur un développement professionnel et non sur un contrôle bureaucratique. Il invite alors les pédagogues et les administrateurs scolaires à ruser avec l'incontournable reddition des comptes pour conserver des espaces d'autonomie favorables à une dynamique de projet et d'innovation pédagogique. Pour cela, ils doivent s'engager davantage dans la vie de l'établissement scolaire.

Ce que nous pouvons retenir de ce colloque, c'est que dès le début de l'année 2000, les faits sont établis : un nouveau mode de construction et de régulation des politiques éducatives est en train de voir le jour, qui impacte

de nombreuses dimensions du système éducatif. Mais surtout, c'est le fait que certains courants scientifiques proposent une forme d'expertise qui contribue à installer ce nouveau management public dans le domaine de l'éducation. Pourtant, alors que tous les ingrédients sont présents pour que la bipartition s'opère, les chercheurs en sciences de l'éducation qui deviendront les plus critiques, dont Meirieu, ne décident pas publiquement de rejoindre les intellectuels et ne s'opposent pas aussi radicalement à cette expertise montante. Romuald Normand (2009) dans une note de lecture portant sur l'ouvrage qui restitue les communications du colloque, mentionne :

Il aurait été aussi opportun de s'interroger, sous forme d'autocritique, sur la place et le rôle des sciences de l'éducation dans la diffusion de connaissances ayant permis de faire advenir les principes de la reddition des comptes. (Normand, 2009 : 139)

La participation active des sciences de l'éducation à la mise en œuvre de ce mouvement ne semble pas au début des années 2000 créer des tensions très importantes dans la communauté scientifique des sciences de l'éducation. Elle ne suscite pas en tout cas de débats houleux au sein de cette communauté scientifique. La courtoisie et le respect des positions et des présupposés philosophiques entre pairs expliquent probablement en partie cette retenue ou cette critique modérée. Mais il faut également remarquer que le développement de ce nouveau management de l'éducation, ce « pilotage par les nombres » n'est pas encore entièrement installé. En France, il ne tourne pas vraiment à plein régime. Quelques repères historiques peuvent attester de cette mise en place progressive.

La genèse

Du côté des scientifiques, les chercheurs d'un laboratoire, l'IREDU, ont depuis le milieu des années 1980, fait la promotion des évaluations externes, rappelant que celles-ci pouvaient dégager des pistes de réflexion utiles à la construction et la régulation des politiques éducatives¹. Ces chercheurs ont développé dans les années 1980 et 1990 des travaux sur l'efficacité de quelques dispositifs - tels que par exemple, les classes multi-niveaux ou encore les ZEP - mais également sur les effets de contexte - les effets-maitres, les effets-classes et effets-établissements - qui ne sont pas passés pas inaperçus dans la communauté scientifique et qui ont même commencé à connaître une relative notoriété au-delà de cette communauté.

De leur côté, les acteurs politiques sont convaincus de la nécessité de faire évoluer les modalités d'intervention de l'Etat. Néanmoins, les conditions législatives et

¹ Les travaux traditionnellement réalisés à l'IREDU s'inscrivent dans une démarche d'évaluation résolument externe et quantitative. Mingat et Duru-Bellat (1993) rappellent que dans leurs travaux, une approche « positive » fondée sur les faits (données démographiques, évolutions budgétaires, part consacrée à l'éducation dans les différents ministères concernés en distinguant les dépenses totales des dépenses courantes, statistiques scolaires ...) est préférée à une approche dite normative qui se limiterait à une analyse du système scolaire fondée quasi exclusivement sur le jugement des acteurs. Les auteurs affirment également qu'un regard « externe » porté sur les résultats engendrés par le fonctionnement du système (les performances en matière de flux d'élèves, les coûts, les différences régionales...) est préféré à un regard « interne » centré sur le fonctionnement du système. Dans le même temps, ils privilégient une approche « comparative » à une approche strictement monographique qui analyse finement les caractéristiques propres d'un système sans forcément le relier aux caractéristiques de systèmes comparables.

réglementaires ne sont pas encore présentes. La décentralisation mise en place au début des années 1980 constituera une première étape de cette transformation (Lapostolle, 2004, 2005). Cette décentralisation n'est cependant pas une condition suffisante pour que ce nouveau management s'installe. La circulaire du 23 février 1989 « Renouveau du service public », dite circulaire Rocard, du nom du Premier ministre qui en est l'initiateur, complètera le processus. Elle constitue sans aucun doute une étape importante dans la « responsabilisation des services de l'Etat et des fonctionnaires » et dans la consécration du principe d'« efficacité ». Si cette circulaire ne peut bien évidemment pas être considérée comme l'initiatrice d'un ensemble d'évolutions qui vont voir le jour¹, elle est révélatrice en tout cas de ce mouvement de fond qui gagne les politiques de nombreux Etats.

L'idéologie néolibérale est en train de conquérir les consciences des acteurs politiques à des vitesses et des degrés divers selon les Etats. Pour les partisans de cette doctrine, l'Etat interventionniste doit s'effacer afin de ne pas fausser ou diminuer la prétendue « efficacité » intrinsèque du marché. Dans cette perspective, lorsque l'Etat intervient, c'est pour valoriser ou restaurer la libre concurrence, le marché, la responsabilité des individus. Margaret Thatcher, Premier ministre du Royaume-Uni de 1979 à 1990, et Ronald Reagan, Président des Etats-Unis de 1981 à 1989, sont les premiers chefs d'Etat qui revendiquent ouvertement le néolibéralisme et qui le mettent en œuvre sur le plan économique et social.

¹ Par exemple, les négociations pour la loi d'orientation de 1989 (Jospin) sont déjà engagées.

Rapidement, la doctrine va conquérir l'Europe et les organisations internationales (Banque mondiale, Fonds monétaire international, Commission européenne). Les mêmes recettes vont s'appliquer partout : les Etats vont réduire leurs dépenses, privatiser les entreprises publiques et déréglementer de larges pans de l'économie nationale.

En France, une nouvelle forme de management public est bien en train de s'installer. Un ensemble d'instruments et de dispositifs législatifs et réglementaires vont d'ailleurs continuer à lui donner une existence bien réelle. La loi organique relative aux lois de finances, promulguée le 1^{er} août 2001, est un de ces dispositifs. Son ambition est « de réformer la gestion de l'État tout entière, c'est-à-dire la façon dont l'argent public est utilisé par chaque ministère. Cette réforme vise à instaurer une gestion plus démocratique et plus efficace des dépenses publiques ». De l'avis de nombreux observateurs, « cette loi n'est pas seulement une nouvelle réglementation budgétaire, elle introduit un changement de grande ampleur » (Arnaud et al., 2004 : 129). Elle impactera le fonctionnement de l'école.

Alors que se met en place le cadre législatif, réglementaire et administratif susceptible de donner vie à ce nouveau management, quelques chercheurs français travaillent à le conforter. Ils vont bénéficier d'une source de renseignements sans précédent : les données de l'enquête PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) qui à partir de l'année 2000, vont, à intervalles réguliers, apporter des renseignements sur l'efficacité des systèmes éducatifs de plus d'une trentaine de pays dans le monde. Cette source de renseignement va servir de référence et parfois de justification à l'action des acteurs politiques à partir des années 2000, mais elle va aussi conforter la dimension internationale des recherches. C'est plus exactement l'autorité de ces recherches qui va

s'accroître au sein et à l'extérieur de la communauté scientifique. Les comparaisons internationales vont pouvoir se développer offrant de nouvelles perspectives à ces courants de la recherche en éducation qui entendent guider les politiques françaises. Les performances des Etats en matière d'éducation, évaluées dans le cadre de l'enquête PISA, vont devenir un corpus de données empiriques qui sera incontournable pour les chercheurs qui s'intéressent à l'évaluation des politiques d'éducation en France. Certes, les limites de la construction, notamment méthodologiques, des indicateurs proposés dans ce programme, seront discutées par les chercheurs, mais cela n'entachera en rien la crédibilité de leurs travaux puisque ces limites auront préalablement été dénoncées.

Une autre raison qui peut expliquer que la réaction des chercheurs à cette tendance n'apparaisse que progressivement dans la première décennie des années 2000, est probablement à chercher dans l'arrivée de la droite au pouvoir, au tout début des années 2000¹. C'est en partie parce qu'elle est traditionnellement attachée à une vision utilitariste de l'école qu'elle fait craindre aux chercheurs certaines dérives. Rappelons à ce propos les motifs qui poussaient Meirieu (*op.cit.*), en 2011, à rejoindre la position de Gauchet :

Le clivage politique, quant à lui, se situe entre ceux qui chargent l'école de transmettre une somme de savoirs techniques garantissant à terme l'employabilité du sujet, et ceux pour qui l'école a une vocation culturelle qui dépasse la somme des compétences techniques qu'elle permet d'acquérir. C'est là une question de société qui appelle un véritable débat démocratique. (Meirieu, 2011 : 1)

Mais c'est aussi probablement la crainte d'une « régulation par le marché » des établissements scolaires

¹ Les ministres Ferry, Fillon, De Robien, Darcos et Châtel vont se succéder de 2002 à 2012.

qui ferait la part belle aux évaluateurs, qui conduit une partie des chercheurs à radicaliser leur position et à se rapprocher des intellectuels. Il faut noter que l'exemple de l'Angleterre, de sa gestion très libérale des établissements scolaires, fait craindre cette droite française qui envisage de rendre les établissements scolaires toujours plus autonomes et les professionnels qui œuvrent en leur sein toujours plus responsables face à des usagers qui seraient toujours plus libres de faire leur choix - ou leur marché - dans cette offre d'établissements (Lapostolle, 2004). Ainsi, cette montée en puissance d'une science experte qui a contribué, selon Lessard (*op.cit.*), à installer ce nouveau management à partir des années 1980 jusqu'à la première décennie des années 2000, et la droite au pouvoir lors de cette première décennie, peuvent probablement expliquer les positions prises par certains chercheurs en sciences de l'éducation au tournant des années 2010.

Pourtant, Maroy (2013), dans un ouvrage collectif qui invite des chercheurs de différentes nationalités à présenter la manière dont le « nouveau paradigme reposant sur la gestion par les résultats » a émergé et s'est installé dans leur pays, indique que « les normes et les rhétoriques circulant à l'échelle internationale ont subi des adaptations en fonction de l'histoire des systèmes éducatifs et des réactions des acteurs à l'échelle locale ». Il affirme que l'obligation de « rendre compte » dans les pays francophones et européens diffère profondément de l'*accountability* anglo-saxonne, le pilotage par l'évaluation y étant moins intrusif et coercitif. Ce pilotage donnant également plus de place à la réflexivité des décideurs politiques et des professionnels. Il semblerait donc que ces craintes des chercheurs à l'égard de ce nouveau mode de management n'aient pas été justifiées ou alors, autre interprétation possible, que la manifestation publique de ces craintes ait permis de limiter en partie les dérives

potentielles de ce pilotage par les résultats et qu'elles aient également conduit les scientifiques les plus à l'écoute de ces critiques à s'en emparer, pour amender les modalités usuelles de production de connaissances auxquelles ils recourent, ainsi que les recommandations qui procèdent de ces connaissances.

Quelques éléments de synthèse

L'ambition des chercheurs en sciences de l'éducation de contribuer à la construction des politiques d'éducation et de mieux dialoguer avec les enseignants n'est pas nouvelle. Elle remonte aux origines de la création des sciences de l'éducation. Pour autant, cette collaboration - ou cette « relation dialogique » pour reprendre l'expression d'Albero (*op.cit.*) - ne va pas de soi. Elle est même jugée bien fragile et insuffisante par bon nombre de chercheurs en sciences de l'éducation.

Parmi les raisons qui peuvent expliquer que ces sciences de l'éducation sont peu exploitées pour éclairer l'action éducative, nous avons évoqué la situation concurrentielle qui sévit dans l'espace public dans laquelle elles se trouvent. Elles n'ont pas le monopole des discours vrais sur l'éducation. Diverses sciences qui n'entrent pas dans leur giron sont susceptibles de conquérir les meilleures places sur le marché des biens savants. Les neurosciences font partie de celles qui se sont fixé cet objectif. Des discours qui ne sont pas validés par la communauté scientifique des chercheurs en sciences de l'éducation peuvent aussi concurrencer les productions de ces chercheurs. Les intellectuels, mais également les experts de tous ordres, comme la DEPP, les inspections générales sont susceptibles de tenir des discours ou de faire des propositions qui peuvent s'imposer devant ceux des chercheurs en sciences

de l'éducation : les premiers en raison de leur capacité à interpeller l'opinion publique ou les acteurs politiques ; les seconds parce qu'ils sont plus directement aptes à renseigner et à conforter l'action politique.

Les chercheurs en sciences de l'éducation face à cette concurrence ont dû faire preuve de stratégie pour s'imposer. Une mise en perspective historique des quarante dernières années montre que bon nombre d'entre eux ont versé dans l'expertise du début des années 1980 au début des années 2010, avec bien souvent le soutien de leurs pairs. Regroupés dans un camp que les médias nommaient les pédagogues, ils ont éclairé, par de nombreux rapports, et soutenu publiquement, au moyen d'essais et d'interventions médiatiques diverses, la plupart des réformes menées par les gouvernements qui se sont succédé. Ces réformes se caractérisaient par la création de dispositifs au service de la démocratisation de l'enseignement. Elles avaient en partie comme objectif de transformer les savoirs enseignés mais également de faire évoluer les modalités de transmission des savoirs. C'est ce qui explique la résistance de ces intellectuels que l'on a nommés les républicains, qui étaient présentés - ou se présentaient - comme soucieux de soutenir une école exigeante quant aux savoirs qu'elle dispensait. Ils envisageaient cette exigence comme une garantie d'émancipation.

A partir du milieu des années 2010, les chercheurs en sciences de l'éducation ne se sont plus aussi consensuellement mis au service des réformes. Ceux d'entre eux qui se rangeaient parmi les pédagogues ou qui soutenaient les initiatives de ces derniers ont adopté une posture critique vis-à-vis d'une expertise qui confortait un nouveau management public en train de s'installer dans

l'éducation¹. Ils se sont rapprochés des intellectuels qui formulaient de nombreuses critiques à l'encontre d'un économisme et d'un utilitarisme qui présidaient aux réformes de l'école. Au cœur de ces critiques, le triomphe d'une nouvelle valeur, l'efficacité, et l'usage d'une notion telle que celle de « compétence » étaient emblématiques de cette orientation que le système éducatif prenait et que les chercheurs au service de l'expertise pouvaient conforter.

Un point de vue moins radical pourrait être proposé quant à ces oppositions que nous avons cherché à mettre en évidence. Il se justifierait dans la mesure où de nombreux chercheurs ayant adopté une posture d'expert ont pris soin de faire évoluer la manière dont ils construisaient leurs études et les recommandations qui, plus ou moins explicitement, en découlaient. Les « conférences de consensus » du CNETCO témoignent par exemple d'un souci indéniable de préserver le sens qu'acteurs et usagers du système éducatif donnent aux actions ou dispositifs qui sont évalués. Elles témoignent également d'une relative prudence à l'égard d'une certaine efficacité envisagée sous un angle exclusivement commensurable. D'autres chercheurs n'auront pas pris cette précaution et rendront

¹ Probablement les propositions de ces chercheurs « pédagogues » prenaient-elles tout leur sens dans le cadre d'un « Etat interventionniste », certes attaché aux résultats de l'Ecole, mais dont l'action était également orientée par des fins pensées en termes de valeurs, en tous cas irréductibles à des critères chiffrés. Cependant, leurs propositions, souvent d'ordre pédagogique, ou encore portant sur le fonctionnement de l'Ecole, devenaient moins pertinentes dans le cadre d'un Etat néolibéral. Désormais, le système éducatif devait être régulé bien plus en fonction de ces critères chiffrés que par la prise en compte des normes - entendues comme des « contraintes stabilisées de la vie quotidienne des enseignants » (Prairat, *op.cit.*) - et des valeurs susceptibles de guider ces enseignants (souci d'instruire, d'être compris, d'être juste, de faire preuve de tact, de bienveillance, d'hospitalité)

publics des travaux sur l'efficacité de tel ou tel dispositif, sans avoir réellement pris le temps d'expliquer publiquement la manière dont ils manipulaient avec virtuosité la notion d'efficacité au cœur de leur laboratoire, sans se soucier par ailleurs de l'impact de leur recherche sur les enseignants.

La distinction entre les chercheurs qui versent dans l'expertise et ceux qui se rapprochent de la fonction d'interpellation des intellectuels peut probablement être jugée radicale, puisqu'entre ces deux postures distinctes se trouvent des chercheurs qui, en fonction de leurs travaux, se rapprochent de l'une ou de l'autre. Cette radicalité permet cependant, de notre point de vue, de donner des points de repères ou des critères suffisamment discriminants pour pouvoir situer les travaux des uns et des autres. Ceci étant, il convient de ne pas oublier que derrière ces postures des chercheurs, se joue aussi une lutte pour la domination du champ des sciences de l'éducation. A l'issue de cette lutte, des avantages symboliques mais également matériels sont bien réels. Ils se traduisent, notamment pour ces derniers, en termes de ressources financières et de recrutements de personnels.

Pour autant, la lutte entre ces chercheurs, si elle semble pouvoir impacter le travail des enseignants, intéresse-t-elle ces derniers ? Si ces enseignants ont autrefois, par le biais de leur syndicat, pris le parti de se ranger tantôt dans le camp des pédagogues, tantôt dans celui des républicains, manifestent-ils encore quelque intérêt pour les nouvelles tendances qui se dégagent ? Se reconnaissent-ils dans les positions des uns et des autres vis-à-vis des réformes ? Forestier (2016) à propos de la récente réforme du collège pose la question en ces termes : « Le clivage est-il opérant lorsqu'il s'agit d'analyser les positions prises par les enseignants eux-mêmes ? Le débat professionnel se pose-t-

il dans les mêmes termes que le débat médiatique et/ou le débat scientifique ? »

La manière dont les problèmes se posent pour les scientifiques est largement différente de celle dont ils se posent pour les enseignants. Or c'est en grande partie en raison de cette incapacité à prendre en compte les problèmes des enseignants que de nombreux scientifiques rencontrent des difficultés pour faire accepter les conclusions de leurs travaux à ces derniers. La qualité de la réception de leurs travaux par les enseignants, mais également l'usage qui peut en être fait en politique, dépend de cette capacité que les scientifiques ont à intégrer les problèmes de tous les acteurs et usagers du système éducatif. Quitte à verser dans l'expertise, autant faire des recommandations qui ont des chances d'être acceptées.

En somme, si les chercheurs en science de l'éducation doivent s'imposer face à la concurrence des autres producteurs de discours savants, ils ont aussi à veiller à ce que la réception de leurs travaux soit optimale. Il convient d'étudier ce qui peut faire obstacle ou favoriser cette réception auprès des acteurs politiques et des enseignants.

Si on ne réinstalle pas l'humain au centre de tout, au-dessus du profit, de la compétitivité, de la production, d'un identitarisme incontrôlé, de la promotion de telle idéologie ou de tel ou tel modèle, si on ne remet pas l'homme au centre de la vie, on risque d'être rongé par ces sursauts conservateurs, ignorants, obscurantistes, routiniers et conformistes. (Badie, 2016)

II - La réception des recherches

L'objet de cette seconde partie est de questionner la réception des recherches en sciences de l'éducation chez les enseignants et l'impact qu'elles ont sur les décisions politiques. Cette réception et cet impact sont, pour bon nombre de chercheurs, en dessous de leurs espoirs et de leurs ambitions. Il convient alors d'observer ce qu'ils écrivent à propos de l'usage qui est fait des connaissances qu'ils produisent. Les explications qu'ils apportent à propos de cet usage sont susceptibles de nous renseigner quant à leur capacité à faire évoluer leurs travaux pour en améliorer la réception ou pour gagner l'adhésion d'un public plus large ou différent.

Deux hypothèses majeures vont orienter notre étude. La première tient dans le fait que ces chercheurs portent une part importante de responsabilité dans ce qu'ils estiment être une sous-exploitation de leurs travaux dans l'action éducative ou politique. Les enseignants et les acteurs politiques ne peuvent dans les faits, et pour des raisons parfois différentes que nous tenterons de mettre en lumière,

s'approprier davantage les propos et propositions des chercheurs. La seconde hypothèse entend relativiser ce que les chercheurs considèrent comme une sous-exploitation de leurs travaux. En dépit des apparences, les courants scientifiques qui développent et promeuvent les évaluations de l'école ont contribué à transformer la manière de concevoir les politiques éducatives. Ils exercent une influence majeure sur la manière de construire l'action publique en matière d'éducation. Or cette manière d'envisager la construction des politiques d'éducation - qui tend à se réduire à un « pilotage par les nombres » - est suivie d'effets pervers que de nombreux auteurs ont par ailleurs mis en évidence. Les connaissances scientifiques produites par de nombreuses recherches à visée évaluative et les politiques informées par ces recherches sont bien souvent construites sans prendre en compte les réalités que vivent les enseignants. Ceux-ci sont exclus du processus de construction des connaissances scientifiques, ce qui n'empêche pas qu'ils soient appelés à résoudre des problèmes politiques qui sont construits sur la base de ces connaissances, sans être nécessairement réintégrés au moment de la construction de ces problèmes politiques.

Probablement, les chercheurs tireraient-ils quelques bénéfices à écouter les critiques des philosophes et des sociologues des sciences, et à prendre en compte la parole des enseignants dans les processus d'élaboration des connaissances qu'ils produisent. Ces bénéfices seraient d'ordre épistémologique, car de nombreuses questions pourraient être renouvelées et traitées en intégrant d'avantage la complexité des situations éducatives. Ces bénéfices seraient également d'ordre pratique en ce que ces connaissances offriraient en elles-mêmes les possibilités d'être plus pertinemment exploitées dans la construction des problèmes politiques. Dans de nombreux autres domaines des sciences humaines et sociales, qu'il s'agisse

de l'étude des mouvements sociaux, de l'aménagement du territoire, ou encore d'études effectuées dans le domaine de la santé ou de l'agriculture, les chercheurs semblent avoir intégré les critiques des intellectuels, des philosophes et des sociologues des sciences. Ils ont également appris à construire les objets de leurs recherches avec les acteurs de terrain, avec les usagers. Certains d'entre eux ont même consacré une place primordiale à ces acteurs dans les processus de validation des connaissances. Ils ont accepté avec modestie et su tirer parti favorablement de la controverse. A titre d'exemple, les recherches participatives, collaboratives, les recherches-actions sont valorisées dans de nombreux domaines scientifiques et mises en avant par les diverses disciplines qui s'associent pour les conduire. Or, il y a peu de temps encore, ces recherches peinaient à être reconnues dans le champ des sciences de l'éducation. Il semble que l'intégration des critiques des intellectuels, philosophes et sociologues des sciences et qu'une écoute plus attentive des usagers et acteurs concernés par leurs recherches, ont permis à ces chercheurs de produire des connaissances dont la nature se transformait. Elles intégraient une complexité jusque-là minorée et dans le même temps suscitaient davantage l'adhésion d'un public plus divers et plus large. Mais ce qui nous semble le plus fondamental dans ce renouvellement, réside dans le fait que ces chercheurs reconnaissent la nécessité d'appréhender et de construire de manière différente les problèmes contemporains pour contribuer à ce qu'ils soient résolus de manière plus démocratique.

La place des enseignants dans les travaux scientifiques

La place que les scientifiques accordent dans leurs recherches aux enseignants est bien souvent minorée en raison de l'objectivité vers laquelle ils souhaitent tendre. Dans bien des recherches, la parole de ces acteurs a été tenue à distance. Il faut admettre que, de manière assez consensuelle, la conquête de l'objectivité s'appuie dans le même temps sur une mise à distance de l'opinion ou du sens commun, en l'occurrence des enseignants, et sur le recours à un langage mathématique censé protéger le processus de construction des connaissances des déformations subjectives. Rien d'étonnant alors à ce que les chercheurs perçoivent les enseignants comme des « résistants » aux connaissances qu'ils produisent et aux recommandations qui émanent de leurs travaux.

Pourtant, quelques sociologues au début des années 2000 vont réhabiliter la parole des enseignants, elle deviendra plus « raisonnable ». Ces scientifiques rappellent que cette parole peut avoir une place légitime et donc plus importante dans la construction des connaissances scientifiques. Quelques dix années plus tard, au tournant des années 2010, d'autres scientifiques vont remettre en question un pilotage du système éducatif par les résultats ou la performance, auquel contribuent dans une large mesure de nombreuses recherches à visée évaluative. Les chercheurs qui produisent ces recherches seront alors directement invités à questionner les modalités de production de connaissances dont ils usent, notamment au regard de la place qu'ils accordent aux enseignants. Ils

seront par ailleurs plus implicitement conviés à interroger cette objectivité dont ils se réclament lorsqu'ils produisent des connaissances. Il semble alors que ces études produites par leurs pairs restent lettre morte, que les chercheurs « résistent » à intégrer la parole des enseignants.

L'enseignant « résistant »

A partir des années 1990, de nombreux sociologues et chercheurs en sciences de l'éducation montrent un réel engouement pour l'évaluation des politiques éducatives. De nombreux et divers facteurs sont à l'origine de cette tendance. Les lois de décentralisation du début des années 1980 envisageant d'accroître l'autonomie des acteurs locaux de l'éducation ont commencé par consacrer publiquement l'idée selon laquelle l'école ne fonctionnait pas de manière uniforme sur tout le territoire et qu'il fallait bien, ne serait-ce que pour réintroduire de l'égalité ou compenser les inégalités existantes, évaluer ses résultats. Un mouvement venant d'Amérique du Nord, véhiculé par quelques économistes de l'éducation à la fin des années 1970, avait commencé à faire admettre que l'Ecole était un lieu de production dont les effets pourraient être mesurés comme ceux d'une entreprise. Cette Ecole que l'on jugeait jusqu'alors comme visant des fins par définition incommensurables, au service de valeurs telles que la formation du citoyen ou l'émancipation de l'individu, allait devenir en quelques décennies une entité dont de nombreux chercheurs s'empresseraient d'évaluer l'activité. Sans doute une certaine sociologie de l'éducation, à la suite des travaux de Bastide et Girard (1963) et de Bourdieu et Passeron (1964), montrant que l'école reproduisait et légitimait les inégalités sociales, avait-elle conduit à un processus de désacralisation de l'institution. A ceci s'ajoutait la reconnaissance par les organismes

internationaux en charge de l'étude et de l'organisation du travail, de l'impact de la réussite scolaire sur l'accès à l'emploi, dans une période où le chômage s'installait durablement. De grands organismes internationaux comme la Banque mondiale, l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques), la commission européenne confortaient cette idée selon laquelle l'éducation contribue à la puissance économique des États et qu'elle devrait à ce titre faire l'objet d'évaluations. Un recours à ces dernières permettrait de construire et de réguler plus pertinemment les politiques en faveur du développement économique (Weber, Laval, 2002).

Ainsi de nombreux facteurs militaient en faveur du développement de l'évaluation des effets de l'école. Mais la réalité allait dépasser ce que l'on aurait pu imaginer à propos d'une institution telle que l'École, à la poursuite de fins si difficilement réductibles à des critères quantifiables. Les sociologues de l'éducation, mais également de nombreux autres chercheurs en sciences de l'éducation, allaient devenir des « modèles » en matière de travaux sur l'évaluation, pour la sociologie de l'action publique. Sawicki (2012), professeur en sciences politiques, l'exprime en ces termes :

Les sociologues et les spécialistes des sciences de l'éducation se sont concentrés sur les pratiques éducatives et les effets des réformes scolaires sur les enseignants, les élèves, leurs parents et, partant, sur les performances et les inégalités scolaires. En cela, la sociologie des politiques éducatives fournit incontestablement un modèle pour la sociologie de l'action publique qui laisse trop souvent dans l'ombre les street-level-bureaucrats et les effets des politiques. (Sawicki, 2013 : 33)

Pourtant, si de nombreux facteurs ont milité et militent encore en faveur d'un développement de ces recherches à visée évaluative, celles-ci ne rencontrent pas l'adhésion des

acteurs opérationnels que sont, entre autres, les enseignants. Tel est en tout cas le point de vue que développent les chercheurs producteurs et promoteurs de ces recherches. Les enseignants résistent à leurs recommandations ou à adhérer à leurs travaux pour des raisons que ces scientifiques jugent suspectes. C'est en tous cas ce que leurs écrits laissent entendre, il y a quelques années encore. Quelques exemples peuvent illustrer notre propos.

Un des articles de Duru-Bellat et Jarousse (2001) dans la revue *Education et sociétés*, peut être cité :

On comprendrait que les enseignants, comme dans tout milieu de travail, aient intérêt à un certain flou autour des objectifs qui ont réellement cours et des résultats censés être atteints [...] L'évaluation introduit un regard externe de la collectivité qui finance les actions rappelant que le système n'appartient pas aux seuls enseignants [...] il est clair que le contrôle de conformité pratiqué actuellement à doses homéopathiques par les inspecteurs est une forme bien plus "douce" d'évaluation que ce qui serait une évaluation externe et publique des résultats des élèves, impulsé par un "État évaluateur". (Duru-Bellat & Jarousse, 2001 : 105)

D'autres travaux scientifiques expliquent les résistances des professionnels par le fait que ces évaluations produisent des « résultats qui [les] dérangent » (Suchaut, 2003 : 17). Pour Duru-Bellat (2007) :

Refuser l'objectivation chiffrée (ce qui n'interdit pas la nuance), publique et donc critiquable, renverrait à un obscurantisme préférant le huis clos entre enseignants et élèves où l'ineffable qui y est produit n'est pas nécessairement positif et juste. (Duru-Bellat, 2007 : 12)

Pour Meuret (2009), la reddition de comptes des enseignants quant aux résultats de leurs élèves est devenue une nécessité quasi morale :

Cette comparaison entre la France et le Portugal rejoint donc d'autres études qui tendent à montrer que le fait de rendre les agents ou les institutions responsables de leurs résultats vis-à-vis du public améliore leurs performances, en particulier vis-à-vis des élèves faibles et défavorisés. Si c'est le cas, la revendication des enseignants portugais (en fait : « Laissez-nous être des professeurs comme nous l'entendons, sans avoir de comptes à rendre à quiconque ») est contraire à l'intérêt général, comme l'est la résistance victorieuse des enseignants français à ce même propos. (Meuret, 2009 : 16)

L'auteur estimera par ailleurs que la mesure des effets en termes d'efficacité est un moyen de contrebalancer la trop grande confiance faite aux acteurs ou la trop grande importance accordée à des débats idéologiques, notamment en France, comparativement au Royaume Uni, où la politique de l'obligation de résultats a amélioré la réussite des élèves. Aussi les chercheurs qui produisent ces travaux portant sur la mesure de l'efficacité de l'Ecole affirment-ils que pour rendre le système éducatif plus efficace, il faut convaincre ces professionnels de l'éducation. Cette conclusion de Crahay (2004) à propos de la pratique du redoublement est emblématique des représentations que ces scientifiques, à la fois producteurs et promoteurs des évaluations, donnent à voir des enseignants :

Reste à savoir si, en matière d'éducation, les gens de terrain [...] sont prêts à se laisser convaincre par un faisceau de recherches qui, tout en améliorant significativement leur contrôle des biais de mesure, débouchent sur des résultats convergents. (Crahay, 2004 : 23)

Ainsi, dans les années 1990 et jusqu'au début des années 2000, l'engouement en faveur d'une construction des politiques à partir de ces évaluations semble être partagé par des chercheurs souvent reconnus au-delà de la communauté scientifique, qui considèrent les enseignants comme des

obstacles à des décisions politiques ou des réformes qui permettraient de rendre le système éducatif plus efficace. Pour autant quelques chercheurs commencent dès le début des années 2000 à inviter leurs collègues à montrer davantage de retenue dans les propos qu'ils tiennent sur les enseignants et à faire preuve de réflexivité quant à leurs propres travaux.

De la réhabilitation de l'enseignant

La période qui s'étend du début des années 2000 au milieu des années 2010 est bornée par quelques productions scientifiques qui retiennent l'attention parce qu'elles témoignent d'une prise de conscience qui amène quelques chercheurs à reconsidérer plus favorablement le regard porté sur les enseignants, puis à remettre en cause les « politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire », selon l'expression de Maroy et Mangez (2011). Au début des années 2000, un article de Dubet (2002) sonne en effet comme un avertissement au regard surplombant que des chercheurs peuvent porter sur les enseignants. Au milieu des années 2010, Felouzis et Hanhart (2011) et Maroy (2013) commencent à remettre en question ces politiques pilotées par les nombres et par des évaluations « chiffrées » que quelques contributeurs de leur ouvrage ont par ailleurs pu parfois conduire, ou dont ils ont pu se faire les laudateurs en diverses occasions.

Le titre de l'article de Dubet (*op.cit.*) est éloquent : « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? ». Question à laquelle il répond globalement que les enseignants ont des « raisons raisonnables » de ne pas les croire. Certes, les enseignants ont bien des croyances, mais celles-ci sont « nécessaires ». Comment pourraient-ils continuer à enseigner et surtout à noter les élèves, en quelques mots, à remplir leur mission, s'ils ne croyaient pas que les élèves

sont à égalité devant l'école et que c'est leur mérite qui les départage ? Il s'agit selon l'auteur d'une « fiction nécessaire ». Mais les chercheurs ont aussi des croyances. Par exemple, l'une de ces croyances se concrétise par le fait qu'ils pensent que « la réalité du travail des acteurs se tient dans ses conséquences et ses fonctions objectivement mesurables ». Quand un chercheur montre que les langues anciennes ou rares permettent de rassembler les élèves issus de milieux favorisés dans les mêmes classes, il a tendance à réduire le rôle du professeur qui les enseigne à celui d'un acteur de la reproduction des hiérarchies scolaires et sociales, qui plus est ignorant des conclusions que les scientifiques ont produites !

Il existe aussi des constats qui sont vrais pour les chercheurs et également pour les enseignants, mais qui pourtant s'opposent. Dubet l'explique en ces termes :

Même les théories les plus classiques et, aujourd'hui, les plus installées comme les théories de la reproduction et de l'inégalité des chances, n'apparaissent pas totalement crédibles tout en étant une sorte de vulgate obligée. En effet, les régularités statistiques sur lesquelles elles reposent ne sont pas refusées "en général", parfois même, elles s'inscrivent dans une sorte de vision fataliste des choses. En même temps, les professeurs voient bien que ces régularités statistiques procèdent d'un mécanisme cumulatif : les petites différences à chaque niveau créent de grands écarts en fin de parcours. Combien de fois n'ai-je pas entendu dire que, de toute façon, il n'y avait rien à faire contre une sorte de loi des inégalités sociales ? Mais à chaque niveau scolaire, dans chaque classe, il y a trop d'écarts à la règle des inégalités pour que les enseignants y croient véritablement ; quelques élèves qui "devraient" échouer réussissent, alors que des élèves "programmés" pour la réussite n'y parviennent pas. Il y a un effet d'échelle dans l'ordre de l'adhésion aux théories sociologiques, le processus additif recensé par le

chercheur ne rend pas compte de chacun des éléments de l'addition, ceux que voit l'enseignant dans sa classe. (Dubet, 2002 : 16)

La même explication pourrait être donnée à propos de la hausse ou de la baisse du niveau des élèves perçues par les enseignants et les chercheurs lorsque le pourcentage d'élèves atteignant le niveau du baccalauréat augmentait au début des années 1990. Les chercheurs et autres statisticiens observaient une hausse du niveau au plan national, car les bons élèves étaient toujours aussi nombreux et ils étaient rejoints dans leurs classes par d'autres élèves qui n'auraient pas eu accès à ces classes quelques années auparavant. Pour ces autres élèves, le niveau augmentait puisqu'ils allaient à l'école plus longtemps. La somme des niveaux augmentait donc. Mais les enseignants qui exerçaient le métier depuis quelques décennies voyaient le niveau des bons élèves se diluer dans des classes plus hétérogènes. Ils percevaient une baisse du niveau dans les classes alors que, globalement, le niveau des élèves pouvait augmenter. Ce qui est vrai au niveau macro peut s'avérer faux au niveau micro et vice-versa. Les chercheurs en sciences humaines et sociales le savent bien.

Dubet fait remarquer que :

Un grand nombre de refus de croire [les sociologues] ne procèdent ni d'intérêts égoïstes, ni d'aveuglements ou d'ignorances, mais de bonnes raisons paraissant tout aussi solides que celles des chercheurs. Dans tous ces domaines, et on pourrait en évoquer bien d'autres, quelles sont les théories justes ? Du point de vue des chercheurs, ce sont celles qui reposent sur des observations multiples et des ensembles statistiques contrôlés, raisonnés et comparés ; du point de vue des acteurs, ce sont celles qui marchent, c'est-à-dire celles qu'ils "voient" et qui, en termes kuhniens, leur suffisent. Ce n'est pas renoncer à la vérité scientifique que de comprendre ces mécanismes qui ne

réduisent pas la défiance des acteurs à des routines et à des intérêts idéologiques. (Dubet, 2002 : 16)

Ainsi, les propos de Dubet entendent d'une certaine manière réhabiliter l'enseignant. Il convient de constater que ses propos sont en assez nette opposition avec ceux des quelques scientifiques cités précédemment, même si le sociologue a pu par ailleurs collaborer avec quelques-uns d'entre eux. Probablement faut-il chercher les raisons de cette considération qu'il porte à l'enseignant, dans l'influence de Touraine (1978), à qui il emprunte une certaine manière de concevoir et de pratiquer la science. Celui-ci accordait aux enquêtés une place et un statut de tout premier ordre dans le processus de production de connaissances. Nous y reviendrons. Il convient de garder à l'idée que cet article de Dubet, s'il ne met pas en cause le travail des chercheurs, les appelle à faire preuve d'une certaine modestie ou d'une certaine prudence, dans les propos qu'ils tiennent sur les enseignants, et ce au début des années 2000.

Quelques dix années plus tard, deux ouvrages collectifs remettent en question la manière dont se construisent les politiques éducatives. Le pilotage par les nombres et la reddition de comptes, deux principes qui fondent les modalités de construction des politiques éducatives depuis quelques décennies, mais aussi une manière singulière de considérer les acteurs opérationnels, y sont envisagés sous un angle qui conforte, à partir de nouvelles données empiriques, des critiques apparues dans les années 1980. Weiss (1986), dans une communication au titre évocateur, « La subjectivité blanchie ? », se posait notamment la question de savoir si l'approche intuitive et pragmatique des enseignants, étant celle du réalisme et de l'utilité sociale, ne pouvait pas valoir celle des experts de l'évaluation. Plus tard, Pair (2003) donnait à un de ses articles un titre qui exprimait sans détours sa méfiance à l'égard d'une prétention à rendre plus objectives les évaluations :

« Piloter par les résultats. Trop simple pour être raisonnable ». Mais à partir des années 2010, cette méfiance s'exprime avec plus de force et la critique des évaluations et des politiques fondées sur ces évaluations va se généraliser. Ces politiques ayant eu le temps de s'installer et de produire leurs effets, les analyses proposées gagnent en puissance et robustesse.

Dans l'ouvrage qu'ils dirigent, Felouzis et Hanhart (*op.cit.*) donnent la parole à des contributeurs qui tentent d'évaluer la pertinence de ces instruments de construction/régulation des politiques que sont les évaluations. Ces contributeurs cherchent notamment à analyser la manière dont divers types d'acteurs, dans divers contextes, se les approprient et en font usage.

Pour ne citer que quelques-uns des contributeurs de l'ouvrage, on peut évoquer Mons et Crahay (2011) mentionnant que ces instruments conduisent « à déporter les responsabilités de l'action publique du niveau central vers le local, qui devient ainsi l'objet et l'acteur privilégié de cette évaluation ». Bressoux et Lima (2011), également contributeurs de l'ouvrage, montrent les limites de l'usage en politique de quelques évaluations quantitatives, quand bien même celles-ci auraient avec le temps acquis une réelle robustesse. Ils portent notamment un regard critique sur les recherches relatives à l'effet de la taille des classes : alors que la recherche en éducation s'en est longtemps tenue au constat selon lequel la taille de la classe n'affectait guère les acquisitions des élèves, ils présentent une enquête inédite montrant que l'effet bénéfique d'une réduction de la taille des classes a été jusqu'alors sous-estimé car on ne tenait pas compte des caractéristiques des maîtres affectés aux classes de petite taille, souvent jeunes et moins expérimentés. Or la capacité des maîtres à faire progresser les élèves, notamment les plus faibles, est aussi liée à leur ancienneté puisque deux années d'expérience

supplémentaires de leur enseignant au cours préparatoire dépassent l'effet d'un élève en moins par classe. Pourtant les pouvoirs publics, en gestionnaires soucieux de réaliser des économies, s'en sont tenus aux travaux plus anciens.

Maroy (*op.cit.*), quant à lui, invite des chercheurs de différentes nationalités à présenter comment cette manière de construire et de réguler les politiques par la performance et les résultats, a émergé et s'est installée dans leur pays. Il invite aussi les chercheurs à questionner les effets de cette politique. Le premier constat est que les normes et les rhétoriques circulant à l'échelle internationale ont subi des adaptations en fonction de l'histoire des systèmes éducatifs et des réactions des acteurs à l'échelle locale. D'autres constats suivent qui adoptent un ton plutôt critique et montrent quelques effets pervers de ces modalités de construction et de régulation des politiques éducatives.

Brassard, Lusignan et Pelletier (2013) montrent qu'au Québec, une batterie d'indicateurs et une contractualisation par objectifs proposés de manière relativement uniforme par le ministère de l'éducation à des établissements scolaires, ont mobilisé différemment les cadres et la communauté éducative et ont conduit à des usages très divers des instruments d'évaluation. Plusieurs effets négatifs sont alors recensés : le contexte local n'est pas toujours bien pris en compte ; l'importance accordée aux tests et à l'évaluation des compétences se fait au détriment d'autres objectifs, un alourdissement de la bureaucratie est notable. Concernant la Suisse romande, l'enquête de Denecker et Gather Thurler (2013) montre que les directeurs d'établissement, au nom de l'efficacité, sont envahis de tâches bureaucratiques et d'injonctions contradictoires qui rendent difficile la construction de leur légitimité et les conduisent à perdre le contrôle sur leur propre travail et leur autonomie.

Ainsi, ces travaux qui s'étendent du début des années 2000 au milieu de la décennie 2010, témoignent du fait que la reconnaissance des enseignants, de leur parole, de leur travail et du sens qu'il donnent à leur activité a été mise à mal par quelques chercheurs. Ils montrent également que les politiques conduites au nom de l'efficacité, guidées par des indicateurs fabriqués ou utilisés en partie par des experts et des scientifiques, ont aussi eu un impact négatif sur les enseignants, sur les dimensions pratiques de leur activité comme sur celles qui sont les plus abstraites et symboliques, mais qui néanmoins font sens pour eux.

La résistance des chercheurs

Une grande partie des chercheurs qui travaillent sur les évaluations des politiques, qui adoptent une posture proche de l'expertise ou qui deviennent experts ont montré une réelle écoute de ces critiques, comme en témoignent entre autres les travaux du CNESECO que nous avons précédemment mentionnés. Mais quelques-uns de ces chercheurs résistent à intégrer ces critiques. Ils persistent à conserver ce point de vue surplombant sur les enseignants que leurs collègues manifestaient il y a encore quelques années, sans prendre en considération les appels à la prudence et à davantage de réflexivité que d'autres chercheurs recommandent. Il convient de relater leurs arguments et de chercher ce qui peut soutenir leur résistance.

Par exemple, les propos de Dutercq et Cuculou (2013) dans l'ouvrage de Maroy (*op.cit.*) témoignent de la résistance des chercheurs français comparativement à la posture de leurs homologues étrangers dans ce même ouvrage, à prendre en compte cette réhabilitation des enseignants et les limites des politiques fondées sur certaines évaluations. Après avoir présenté

l'institutionnalisation progressive de la LOLF (Loi organique relative aux lois de finances) dans le système éducatif français, les deux auteurs notent le fossé qui sépare les enseignants français de la culture du résultat et montrent l'opposition de ceux-ci à l'introduction d'une logique de l'évaluation à l'école. Pour autant, les deux auteurs ne discutent pas les objectifs et recommandations qui s'imposent à partir des évaluations. Ces objectifs s'imposent rationnellement aux enseignants, puisqu'ils sont au service de la réduction des inégalités. Les problèmes tels qu'ils se posent aux enseignants dans leur situation de travail quotidien, comme par exemple instaurer un climat de classe propice au travail ; maintenir les élèves en activité ; gérer l'hétérogénéité des élèves ; donner à apprendre à chacun des élèves en fonction de ses capacités ne sont ni pris en compte, ni évoqués. Les problèmes que ces enseignants doivent intégrer sont ceux qui sont mis en évidence par les évaluations, ceux qui concernent les résultats relatifs aux acquisitions des élèves et les écarts entre les élèves, mesurés entre autres dans le cadre de protocoles scientifiques.

Il convient alors de revenir sur ce qui fonde l'analyse proposée par les auteurs. Tout d'abord, les connaissances scientifiques s'imposent en tant que telles pour informer les problèmes, notamment politiques. Le propos des auteurs laisse à penser que ces connaissances scientifiques prescrivent des changements qui n'ont pas à être justifiés auprès de ceux qui ont à les mettre en œuvre. Ces derniers ont simplement à « comprendre » la nécessité de ces changements : « Toute modification d'une structure implique des changements dans la compréhension du système qu'en ont les acteurs » (Dutercq & Cuculou, 2013 :205). Le problème s'imposerait comme tel, légitimement informé par les évaluations. C'est aux acteurs opérationnels qu'il revient de transformer leur

représentation de ce qu'il faut faire. Nous retrouvons ici, à peu de différence près, l'antienne selon laquelle faire de la pédagogie est nécessaire pour faire comprendre une nécessité de changement que les acteurs sociaux ne peuvent généralement saisir.

Qui plus est, si les connaissances scientifiques s'imposent comme telles et qu'une pédagogie en direction des enseignants est nécessaire pour expliquer la nécessité des changements qu'elles induisent, c'est parce que les enseignants sont animés par des émotions et des sentiments. Certes, les auteurs mentionnent qu'il faut quand même tenir compte de ces émotions : « Les transformations ne peuvent s'accomplir en négligeant les émotions et les sentiments des enseignants ainsi que leur parcours professionnel » (Dutercq & Cuculou, 2013 : 205). Ils ajoutent plus loin :

Les interrogations et les inquiétudes vis-à-vis d'un modèle dont les finalités ne sont pas explicites et qui leur [aux enseignants] paraît contraire aux valeurs qu'ils portent sont à prendre en considération, quand bien même sur certains points, elles pourraient paraître naïves. (Dutercq & Cuculou, 2013 : 207).

Plus prosaïquement, les auteurs recommandent de prendre en compte les affects des enseignants malgré la naïveté de leurs interrogations. Ces propos peinent à masquer les présupposés des chercheurs : dans le camp des scientifiques, ce seraient la raison et l'objectivité qui régneraient quand dans celui des enseignants, domineraient l'émotion et la naïveté, qu'il faudrait quand même prendre en compte. Une des hypothèses que nous pouvons évoquer pour tenter d'expliquer la résistance de ces chercheurs à intégrer la réhabilitation des enseignants et les limites des politiques fondées sur la performance que leurs homologues ont mis en évidence, tient vraisemblablement à la conception de la science à laquelle ils adhèrent.

La manière dont ces chercheurs envisagent la science s'inscrit dans une conception de celle-ci telle que la décrit Bachelard (1938). En effet pour le philosophe, « la connaissance première est un obstacle à la connaissance » et la connaissance scientifique ne peut voir le jour qu'à l'issue d'un long processus qui permet de dépasser cette « connaissance première » fondée sur des croyances et des émotions, qu'il faut d'abord « détruire ». Les scientifiques doivent donc mettre à distance l'opinion et l'expérience de ceux dont ils étudient les effets qu'ils produisent, les enseignants. Les connaissances que ces scientifiques élaborent sont alors d'autant plus conformes au « régime de vérité » imposé par cette conception de la science qu'elles sont élaborées à distance de ces enseignants et que ces scientifiques ont pris garde de ne pas se laisser influencer par des propos relevant de l'opinion des enseignants.

L'objectivité de la science, des théories et connaissances qu'elle produit, est fondée sur une « rupture épistémologique ». Cette objectivité est construite en opposition au « sens commun » qui exprime une « conscience pratique ». Bourdieu, Chamboredon et Passeron (1968) ne disent pas autre chose quand ils affirment que :

le fait social est conquis contre l'illusion du savoir immédiat [ou que] la familiarité est l'obstacle épistémologique premier [ou encore que] les sciences sociales doivent opérer la coupure épistémologique capable de séparer l'interprétation scientifique de toutes les interprétations artificialistes et anthropomorphiques du fonctionnement social. (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1968 : 24)

Il y a donc nécessité de prendre des distances avec le sens commun, en l'occurrence celui des enseignants. Telle est une des conditions que posent ces auteurs, philosophe et

sociologues, pour garantir une certaine objectivité aux productions scientifiques.

Pourtant, à bien lire ces deux auteurs, Bachelard et Bourdieu, une certaine prudence s'impose quant à cette lecture que l'on pourrait faire de la « rupture épistémologique » qu'ils appellent de leurs vœux. Bourdieu (1993), dans *La misère du monde*, semble nuancer le jugement qu'il portait quelques décennies plus tôt sur la valeur de la parole ou du témoignage des acteurs sociaux. Hamel (1997) note que les travaux de Bourdieu ont été pour la plupart d'entre eux, jusqu'en 1993, construits grâce à des méthodes quantitatives. A l'exception de ses travaux de nature ethnologique qui précèdent ses travaux sur l'éducation, l'école ou l'université. L'analyse statistique qui « a pour vertu de déconcerter les impressions premières », selon l'expression de Bourdieu, Chamboredon et Passeron (1968) était préférée aux méthodes qualitatives que l'on utilisait par ailleurs dans les études de cas. Or, Hamel note que Bourdieu en 1993 fonde son travail sur des études de cas, construites sur la base de témoignages et que la parole de l'acteur ou de l'agent social est mise en avant de manière assez nouvelle. Elle se charge d'un statut qui à bien des égards semble être revalorisé. Certes, Bourdieu (1993) continue d'affirmer que seul le travail théorique que conduit le sociologue permet de conquérir et de construire l'action des individus sur le plan des relations objectives. Mais le témoignage de l'acteur social qui se révèle dans un « sens commun » n'est plus une « fausse conscience » de la réalité dans laquelle il évolue et se débat, comme c'était le cas dans *Le métier de sociologue* (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, *op.cit.*). Ce « sens commun » se transforme en « routines de la connaissance » qui se traduisent en « action sociale ». Ainsi, c'est à une revalorisation de « la connaissance pratique » que l'on assiste. Or, de notre point de vue, ce n'est pas seulement la parole de l'acteur ou de

l'agent social que le sociologue revalorise, c'est d'une certaine manière la contribution de celui-ci à la construction des connaissances scientifiques qui est réévaluée. Dans le même temps, Bourdieu invite le scientifique à adopter une attitude plus modeste, qui évite toute observation en surplomb, car le scientifique est également pris dans l'interrogation, une « interrogation [qui] tend à devenir une socioanalyse à deux dans laquelle l'analyste se trouve pris et mis à l'épreuve, autant que celui qu'il soumet à l'interrogation ». (Bourdieu, 1993 : 1397-1398)

Bachelard est également, à sa manière, plus subversif qu'il n'y paraît. La raison qui guide le scientifique n'est pas chez lui un système normatif. Elle est un idéal régulateur vers lequel l'esprit scientifique doit tendre. Elle n'est alors jamais acquise. C'est pourquoi le philosophe invite également le chercheur à se méfier de ses propres certitudes : « Ce que l'on croit savoir offusque ce que l'on devrait savoir » (Bachelard, 1967 : 23). Cette mise en garde ne laisse persister aucune ambiguïté :

Il vient un temps où l'esprit aime mieux ce qui confirme son savoir que ce qui le contredit, où il aime mieux les réponses que les questions. Alors l'instinct conservatif domine, la croissance spirituelle s'arrête [...] Un épistémologue irrévérencieux disait, il y a quelques vingt ans, que les savants sont utiles à la science dans la première moitié de leur vie, nuisibles dans la seconde. (Bachelard, 1967 : 17).

Rien ne nous permet d'envisager la difficulté qu'ont les chercheurs à écouter, à prendre au sérieux ou encore à intégrer la parole des enseignants dans leurs recherches comme la conséquence d'un instinct conservatif. Les chercheurs ont probablement eux aussi des « raisons raisonnables » de tenir à distance la parole des enseignants. Pourtant, ce dont témoigne la littérature scientifique, c'est que les enseignants qui ont bien souvent été perçus comme

des résistants aux travaux des scientifiques - ou aux nécessités de réformes que ces travaux soutenaient -, ont fini par être réhabilités par des scientifiques qui jusque-là les tenaient à distance. Or si cette réhabilitation semble avoir été entendue par de nombreux chercheurs, quelques-uns d'entre eux se font, à leur tour, résistants, notamment à prendre en compte les travaux de leurs collègues. La résistance des enseignants pourrait être aussi liée à la résistance des chercheurs à faire évoluer leur conception et leur pratique de la science. Cette résistance des enseignants pourrait être le fruit d'une « construction scientifique qui ignore ses propres résistances » (Lapostolle & Riondet, 2018). Et pourtant, cette construction n'en produit pas moins des effets sur les politiques d'éducation.

Adopter une « posture réflexive »

Les chercheurs qui produisent des évaluations estiment bien souvent que l'on ne prend pas suffisamment en compte leurs travaux - ou ceux qui permettent d'évaluer le système éducatif - dans la construction et la mise en œuvre des politiques éducatives. Ce point de vue n'est pas unanimement partagé par la communauté scientifique. D'autres chercheurs montrent que l'impact de ces évaluations est loin d'être insignifiant. Non seulement ces politiques fondées sur des évaluations dites objectives ne semblent pas permettre d'améliorer significativement les performances du système éducatif, mais elles ne semblent pas non plus aider les enseignants à travailler mieux.

Qui plus est, et c'est probablement un des effets pervers les moins communément exprimés, ces évaluations contribuent à la construction de problèmes politiques qui peuvent ne pas être toujours pertinemment posés - ou qui sont posés de manière réductrice - compte tenu de la complexité des situations à aborder. Ces problèmes, parce

qu'ils sont construits en n'intégrant pas les multiples dimensions des réalités sociales, ne peuvent pas conduire à des actions pertinentes, c'est-à-dire adaptées à des situations complexes, mais dont on ne voit que ce que les évaluations ont mis en lumière. La scientification du politique, liée à un recours croissant à des connaissances et démarches scientifiques pour faire émerger des problèmes, invite sans aucun doute les chercheurs à ne pas se contenter de renvoyer la responsabilité du moindre usage qui peut être fait de leurs travaux aux enseignants ou aux acteurs politiques.

A ne pas intégrer les critiques des intellectuels ou encore à ignorer l'activité réelle des enseignants tout en restant fermés sur leur prétention à produire ces connaissances objectives, ces chercheurs ne risquent-ils pas, d'accroître l'ostracisme dont ils sont - ou se sentent - victimes ? Peut-être le temps est-il venu, de proposer de nouvelles constructions théoriques - ou de revenir à des démarches de recherche parfois tombées en désuétude - qui débordent les manières les plus classiques de concevoir les sciences ? Peut-être est-il devenu nécessaire de développer des perspectives interdisciplinaires qui intégreraient d'autres dimensions des réalités humaines et sociales, que celles qui sont rendues visibles parce qu'elles sont évaluées ? Peut-être le fait de réintroduire la question de la subjectivité dans certains travaux scientifiques permettrait-il de prévenir les dérives jusque-là constatées ? Ceci étant, prendre en compte quelques éléments de subjectivité au sein du projet de la science sans renoncer à l'idéal d'objectivité, selon les termes de Gauléjac (2014), n'est pas si simple. Une manière de répondre à cette ambition pourrait être de recourir à des recherches dites « collaboratives ». Il convient d'entendre les arguments des chercheurs qui défendent cette hypothèse.

Des propositions scientifiques qui viennent d'apparaître outre-Atlantique semblent être la manifestation de l'émergence d'un nouveau paradigme. Il se nourrirait des faiblesses des sciences à visée évaluative. Parce que ce nouveau paradigme intègre, entre autres, de manière pertinente, la parole et les pratiques des enseignants, il semble qu'il soit en mesure d'imposer des recherches qui renouvellent la composition ou la structure du champ des sciences de l'éducation.

Les effets réels des évaluations

Les scientifiques, qui conduisent des recherches dans une visée évaluative, mentionnent fréquemment que celles-ci ne sont pas prises - ou insuffisamment prises - en compte en politique. Or il semble que ces recherches, si elles ne sont effectivement pas toujours suivies à la lettre, ne sont pas sans produire d'effets. Mais probablement ces effets ne sont-ils pas vraiment ceux qui sont attendus.

Les chercheurs qui dénoncent une sous-exploitation ou une faible influence des évaluations sur les politiques, évoquent diverses raisons qui peuvent expliquer ce constat qu'ils livrent à un public élargi qui s'étend au-delà la communauté scientifique. Les enseignants et les acteurs politiques porteraient une part de responsabilité importante dans ce modeste usage qui est fait des évaluations du système éducatif. Si les enseignants sont souvent considérés, en raison des résistances - ou des ignorances - qu'ils manifestent vis-à-vis de ces évaluations, comme les principaux obstacles à un bon usage de ces dernières, les acteurs politico-administratifs n'échappent pas non plus à la critique des scientifiques. Van Zanten (*op.cit.*) note que les élites politico-administratives accordent peu de crédit aux évaluations. Elle affirme que les hauts fonctionnaires de l'administration sont davantage recrutés en raison de leur

charisme, de leur « esprit visionnaire » que de leurs connaissances et compétences. Ils seraient peu formés aux sciences humaines et sociales qui les inviteraient à faire un bon usage de ces évaluations. Dutercq répondant à Jarraud, dans *Le café pédagogique*¹, à propos du numéro de la revue *Education comparée* intitulé « Le développement des politiques d'*accountability* et leur instrumentation dans le domaine de l'éducation » (Maroy & Dutercq, 2014), met également en cause la responsabilité des politiques. A la question : « X. Pons parle pour la France de "rhétorique des discours officiels" à propos de ces politiques en France. Le jugement est-il trop sévère ? », Dutercq répond :

Les incohérences des décisions prises en France ces dernières années et tout spécialement la faiblesse des évaluations mises en œuvre, comme de la formation nécessaire à l'amélioration de l'efficacité du travail enseignant, donnent raison à Xavier Pons. (Dutercq, 2015 : 1)

Les acteurs politiques sont visiblement responsables de ces politiques insuffisamment informées par des évaluations, les acteurs responsables de la formation des enseignants également parce qu'ils n'auraient pas formé ces derniers à travailler efficacement. Probablement la teneur caricaturale du propos est-elle liée au contexte de l'entretien qui nécessite des réponses courtes et percutantes. Il s'agit également d'un propos qui relève davantage de l'opinion que d'une conclusion ou d'une interprétation scientifique qui aurait été, si elle avait été exprimée en ces termes, au moins discutée par d'autres scientifiques.

L'auteur poursuit cependant son propos en le nuancant. Tout en restant méfiant à l'égard d'une *accountability*

¹ « Pilotage par les résultats : "Les affres du pseudolibéralisme et les défauts du dirigisme étatique" pour Yves Dutercq », *Le café pédagogique*, 06 janvier 2015

« dure », il invite à engager davantage les enseignants dans la logique de ces évaluations :

L'exemple de l'Ontario qui est développé par Stephen Anderson dans le dossier est à prendre aussi en considération : si l'implantation d'une *accountability* dure y a limité fortement l'autonomie des enseignants, elle a favorisé également la coopération et le travail collaboratif continu, appuyés sur des données sur les performances des élèves. Mais ce sont bien les directions d'école et des districts scolaires qui fixent les normes, au prix d'une forte déprofessionnalisation des personnels enseignants qui va à l'encontre de l'esprit du praticien réflexif, de l'autonomie collective et du leadership partagé dont la recherche et les expériences en la matière ont montré l'efficacité rapportée en particulier à la qualité des relations dans les écoles. En France, le problème, comme nous le montrons dans le dossier, c'est que la plupart d'entre eux [des enseignants] ignorent ces objectifs, qui ne sont pas publics, sans compter que les procédures d'évaluation objective des résultats soit n'existent pas, soit ont disparu. L'imbroglio qui a conduit à la suppression des évaluations nationales des résultats des élèves du primaire en est un exemple fort. (Dutercq, 2015 : 1)

Il convient de faire deux remarques à propos de cette présentation du dossier par l'auteur. La première est que les évaluations nationales n'ont jamais été vraiment utilisées par les enseignants eux-mêmes, précisément parce qu'elles ne sont pas utilisables. Demailly (2003) a montré que la plupart du temps les évaluations sont conçues par et pour celui - le niveau de l'institution - qui les construit. Il décide bien souvent des contenus et des modalités de passage des épreuves qui doivent être mises en place pour conduire ces évaluations. La sociologue affirme par ailleurs que « les enseignants ont de bonnes raisons pour refuser les formes les plus technicistes d'évaluation, trop en décalage avec les

temporalités subjectives de leur pratique ».¹ La seconde remarque est la suivante : ce n'est pas parce que l'*accountability* est jugée « douce » en France qu'elle n'est pas suivie d'effets. Les enseignants, s'ils ne sont pas aussi durement impactés que dans les pays anglo-saxons par cette nouvelle forme de management, la perçoivent comme inutile et parfois même comme contre-productive. Les contributeurs de l'ouvrage dirigé par Dupriez et Mallet (2013) montrent que les politiques fondées sur les évaluations et l'*accountability* ne sont pas nécessairement suivies d'effets positifs sur les performances des systèmes éducatifs et qu'elles impactent sans aucun doute les enseignants dans leur activité quotidienne.

Concernant les effets sur les performances, un certain nombre de dérives sont notées, y compris par les

¹ Au moment où nous rédigeons ces lignes, la volonté de l'actuel ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, de remettre en place des évaluations en début de CP et 6^{ème} a fait réagir les enseignants. Quelques-uns de leurs témoignages, dans *Le Monde* du 29.08.2017 semblent confirmer que ce que Demailly affirmait en 2003 reste d'actualité en 2017, même si ces évaluations sont des évaluations « diagnostiques », qu'elles ne sont plus des « évaluations bilans » comme celles instaurées en CE1 et en CM2, à l'époque où le ministre était directeur général de l'enseignement scolaire, sous le quinquennat de Sarkozy : « *Tout — ou presque — passe par le papier et le crayon*, relève Claire Krepper, du syndicat SE-UNSA. *Est-ce bien légitime à 6 ans, quand on entre à peine dans l'écrit ?* [...] « *Cela fait beaucoup, à un moment où ces élèves ne sont pas encore lecteurs*, souffle Stéphane Crochet, du même syndicat, *surtout s'il faut s'y atteler en classe entière !* » [...] « *Le corpus de mots utilisés est déconnecté du vocabulaire maîtrisé à cet âge* », regrette Francette Popineau, du Snuipp-FSU. « *Les questions se focalisent sur la reconnaissance de lettres, de syllabes, reprend-elle, plutôt que sur la compréhension, qui aurait pu être davantage valorisée* ». C'est également le manque de concertation qui est fustigé par les enseignants.

promoteurs des évaluations. Ces derniers semblent cependant minimiser l'importance de ces dérives compte tenu des gains en matière de performance que les évaluations permettraient. Une de ces dérives est la pratique du bachotage, le fameux *teaching to the test*, qui consiste à préparer prioritairement les élèves aux épreuves d'évaluation auxquelles ils seront soumis. Un autre type d'effet pervers qui s'apparente à celui-ci est également remarqué par Baluteau (2013). Les évaluations nationales conduisent à une transformation des curricula et à une hiérarchisation des disciplines. L'évaluation est considérée comme performative dans la mesure où elle entraîne des arbitrages en faveur des disciplines évaluées au détriment d'autres visées éducatives, notamment celles qui valorisent l'épanouissement des élèves.

Ces politiques impactent également la profession. Les missions des enseignants ont évolué sous la pression des politiques normatives d'éducation. Il ne fait pas de doute que la professionnalisation est désormais régie par un modèle managérial centré sur l'efficacité de l'école et le pilotage par les résultats. Verdière (2013) note que les enseignants doivent faire face à de multiples tâches de gestion, si bien que le travail s'alourdit. L'évaluation avec le livret de compétences constitue un exemple parmi d'autres de ce surcroît de travail. Dans ce contexte, les pratiques répondent à une exigence de visibilité. Des formes de travail coopératif s'imposent qui obligent les enseignants à construire des relations professionnelles qui ne sont plus nécessairement affinitaires. Dans les États où ce nouveau management est mis en place, notamment aux États-Unis, il apparaît que les préoccupations des enseignants deviennent plus « gestionnaires » que « pédagogiques » (Dulude, 2013). Dupriez et Malet (*op.cit.*) expriment dans ces termes ce qui émerge de leur ouvrage :

Dans la majorité des situations, ce déploiement de dispositifs de mesures et d'évaluation des résultats est souvent mal perçu par les enseignants qui se retrouvent au centre d'une diversité grandissante de normes et de prescriptions, pas toujours convergentes. À leurs yeux, ces nouveaux dispositifs et en particulier le recours massif à des indicateurs quantitatifs souvent perçus comme simplistes, sont une forme de méconnaissance de la complexité de leur métier et un indice d'une confiance en train de se perdre. (Dupriez & Malet, 2013 : 4^{ème} de couverture)

Il faut également ajouter que cet impact sur la profession des enseignants n'est pas sans effet sur la manière dont ils vivent leur travail. Les enseignants ont le sentiment que leur métier leur échappe alors que dans le même temps la responsabilité qui leur est attribuée en matière de résultats scolaires est socialement et institutionnellement plus forte. Lantheaume (2011) n'épargne pas l'impact des politiques sur l'activité des enseignants :

Les nouvelles épreuves du métier, la souffrance qu'elles engendrent sont un analyseur des transformations des missions de l'école et de son organisation, des politiques publiques libérales plus soucieuses de performances que de l'humain et, finalement, un analyseur de la crise du métier. En effet, la souffrance des enseignants peut être comprise comme le symptôme d'une conception du changement par l'extérieur, au mépris de leur expertise, ce qui nourrit l'expérience de perte de maîtrise sur le métier. Cette façon de réformer, contre des acteurs accusés de "résister" à un changement qui serait par nature bon, fait l'impasse sur les conditions du changement à réunir par les professionnels, notamment le temps nécessaire à la traduction des nouvelles injonctions. Le constat d'un travail ossifié et d'une "résistance au changement" inébranlable est, à la lumière de nos enquêtes, un diagnostic faussé. De fait, les enseignants ne cessent de

modifier leurs manières de faire de façon pragmatique, y compris sous l'effet d'injonctions institutionnelles stimulantes. Les meilleures intentions réformatrices sont cependant souvent entachées par une conception erronée du travail selon laquelle il suffirait d'appliquer les consignes, de diffuser de "bonnes pratiques" décontextualisées. Une réflexion partagée sur ce que sont les critères du " bon travail" s'impose pour lutter contre le sentiment de dépossession de leur travail éprouvé par les enseignants, peu favorable au développement professionnel et source de souffrances réelles. (Lantheaume, 2011 : 15)

L'auteure montre également que les spécialistes - qu'elle nomme « experts » - de la difficulté enseignante sous-estiment le rôle du contexte de travail et considèrent généralement que la difficulté est une question de personne. Cette psychologisation des problèmes sociaux contribue à masquer ce que peut être la « souffrance ordinaire » de bon nombre d'enseignants et à empêcher d'en chercher les causes dans l'évolution même de l'exercice du métier.

Ainsi, ces politiques informées par des évaluations fondées sur une recherche d'efficacité ne sont pas sans incidence sur les conditions d'exercice du métier d'enseignant. Elles impactent notablement cette profession, les modalités de régulation traditionnelles dont elle usait pour s'adapter aux diverses évolutions du contexte social, économique ou encore culturel. Ces politiques finissent par créer une souffrance qui diffère fort peu de celle que l'on rencontre dans d'autres organismes privés ou publics qui ont engagé, en leur sein, un processus de rationalisation de l'organisation du travail (Gauléjac & Mercier, 2012). En l'occurrence, ces politiques ne semblent pas pour autant avoir permis d'améliorer les performances du système

éducatif français¹. Mais une dérive à laquelle conduisent ces évaluations est d'autant plus redoutable qu'elle n'est pas toujours suffisamment mise en lumière, ni par les chercheurs, ni par les autres acteurs participant à la construction des politiques d'éducation ou concernés par celles-ci. Il s'agit de l'importance que ces évaluations ont prise en amont de toute pensée politique, au niveau de la construction même des problèmes politiques.

De la construction des problèmes politiques

Les scientifiques ont tout autant que d'autres acteurs sociaux, intellectuels, experts ou encore représentants d'associations ou de personnels, une légitimité à formuler leur avis sur des sujets ou des orientations politiques. Il ne fait pas de doute que la science permet de produire des connaissances qui sont rigoureusement construites, conformément aux règles imposées par le régime de vérité auquel sont soumis les scientifiques. Mais ce qui semble nettement plus contestable, c'est l'idée selon laquelle le public devrait se former aux sciences, notamment parce que la méthode scientifique serait à la base de toute démarche rationnelle. Ainsi formé, le public accepterait plus aisément les innovations ou propositions de la science. Stengers utilise le cas des OGM pour illustrer cette tentation assez

¹ Dupriez et Malet (*op.cit.*) proposant une synthèse des travaux scientifiques portant sur la mise en place de ce type de « politique d'évaluation et de responsabilisation », montrent que les effets de cette dernière sont mitigés. Les auteurs remarquent une certaine faiblesse théorique des modèles sous-jacents aux politiques de responsabilisation des établissements scolaires. Un *feedback* ou un retour sur les effets produits (en fonction de la mesure des apprentissages des élèves) est bien souvent attendu dans ces travaux, mais les leviers d'amélioration du travail ne sont pas identifiés et les effets potentiellement pervers ne sont généralement pas relevés.

largement répandue d'imposer la science comme un modèle que devrait suivre les citoyens :

La plupart de ceux qui plaident pour une meilleure compréhension des sciences affirment que tout citoyen devrait avoir un minimum de bagage scientifique afin de comprendre le monde dans lequel nous vivons, et notamment pour accepter la légitimité des transformations de ce monde que rendent possibles les sciences. De fait, lorsque se produit une résistance publique par rapport à une innovation produite par des scientifiques, le diagnostic habituel porte sur ce manque de compréhension. Ainsi, le public ne comprendrait pas que la modification génétique des plantes n'est pas essentiellement différente de ce qu'ont fait les agriculteurs depuis des millénaires, à ceci près qu'elle est plus efficace et plus rapide.

Certes, il ne s'agit pas de refuser aux citoyens le droit d'accepter ou de refuser une innovation, mais ils ne devraient le faire que pour des raisons solides, sans confondre les faits scientifiques et les convictions ou valeurs qui sont les leurs. Souvent la nécessité d'un apprentissage des sciences est également fondée sur le fait que l'observation attentive, la formulation d'hypothèses, leur vérification ou leur réfutation ne sont pas seulement à la base de la construction des savoirs scientifiques mais également de toute démarche rationnelle. Les sciences sont donc un modèle que chaque citoyen pourrait suivre dans sa vie quotidienne. (Stengers, 2011 : 24)

De nombreux arguments que nous avons évoqués dans la première partie de cet ouvrage peuvent venir conforter ce constat critique à l'égard d'une science qui produirait des connaissances s'imposant indiscutablement à toutes les autres et qui pourrait être un modèle pour les citoyens. Mais ce que l'auteure met ici en évidence, c'est cette tentation hégémonique d'une science qui chercherait à imposer aux citoyens non seulement les connaissances qu'elle produit, mais aussi une manière de raisonner. Or cette tentation fait problème car ce qui est ici en jeu, c'est la manière dont les

citoyens participent à la vie politique et notamment à la construction des problèmes politiques. Ils seraient amenés à « construire et à penser scientifiquement » des problèmes de nature politique.

Or les sciences à visée évaluative ont largement dominé la réflexion sur les politiques d'éducation, dans le champ des sciences de l'éducation. Tel est en tout cas le constat de Sawicki (*op.cit.*) à partir d'une revue de littérature portant sur les politiques d'éducation :

Les sociologues de l'éducation ont en partie ignoré ou négligé, pour la période contemporaine, les arcanes du gouvernement et notamment du ministère de l'Éducation nationale, les lieux de production de l'expertise sur l'école... et de manière générale les débats et controverses publics sur l'école. (Sawicki, 2012 : 28)

Aussi l'auteur conclut-il son appel au développement d'une « sociologie des problématisations scolaires » en ces termes :

Il s'agit d'attirer l'attention des spécialistes des politiques scolaires sur l'intérêt d'élargir la focale vers la construction des questions scolaires comme problèmes publics et politiques et ce faisant de s'intéresser à la fois à la sédimentation historique des définitions concurrentes de ce que doit être l'école et aux milieux et acteurs en compétition qui les promeuvent dans et hors l'institution. (Sawicki, 2012 : 33)

Cette recommandation d'un spécialiste des politiques publiques invite sans aucun doute les chercheurs à se détourner temporairement de la mesure des effets produits par le système éducatif pour s'intéresser plus largement à la construction des problèmes politiques. Mais son propos résonne aussi, de notre point de vue imprégné de la mise en garde de Stengers (2011), comme une invitation faite aux scientifiques de questionner la manière dont ils conçoivent l'usage qui peut - ou doit - être fait de leurs travaux dans la

construction des problèmes politiques. Les conclusions de leurs travaux ne peuvent être acceptées comme telles par les autres protagonistes de la décision politique, quand bien même ces scientifiques continueraient de penser qu'elles sont neutres, objectives et dépourvues de tout intérêt particulier. Leur manière de construire rationnellement des connaissances sur le système éducatif ne peut servir de modèle aux citoyens pour penser la politique. Les problèmes politiques ne peuvent être construits scientifiquement, ils doivent l'être démocratiquement.

D'un point de vue scientifique, il semble que quelques enseignements peuvent être tirés de ces analyses. Ne s'agit-il pas en fait d'une invitation à ouvrir les recherches sur les politiques éducatives à des questions qui dépassent celles du « pilotage » du système éducatif, cette « question du pilotage » étant devenue l'alpha et l'oméga - c'est-à-dire à la fois le principe structurant et la fin - des recherches sur les politiques éducatives ? Ne s'agit-il pas également d'intégrer la contestation, les débats, le sens que les acteurs donnent à leur action, la lutte ou la négociation dans les études relatives aux politiques d'éducation pour faire émerger des problèmes politiques plus féconds, notamment en ce qu'ils permettraient de dépasser les constats récurrents sur les effets produits par le système éducatif et en ce qu'ils multiplieraient les chances de conquérir une adhésion plus large des acteurs concernés par les solutions qui pourraient être apportées aux problèmes ?

De nombreux auteurs dont les travaux ont largement influencé les chercheurs en sciences politiques, qui s'intéressent à d'autres secteurs que celui de l'éducation, invitent à intégrer les positions et points de vue des acteurs sociaux. Les arguments qu'ils développent en faveur de la « controverse » sont de ce point de vue très instructifs. Un ensemble d'études qui se range dans ce que leurs auteurs nomment la « sociologie de la traduction » complète ces

arguments. Ces études permettent de mettre en lumière les conditions qui rendent possibles un bon usage de la connaissance scientifique dans la construction des problèmes politiques.

Lascoumes (2001), dans une intervention lors d'un séminaire qui s'intitule « Penser les sciences, les techniques et l'expertise aujourd'hui » explique que le chercheur qui s'intéresse à la politique - ou entend l'influencer au moyen de ses travaux - ne peut plus rester étranger à la controverse :

Dans les situations démocratiques ouvertes qui ont pris une certaine distance vis-à-vis des rapports d'autorité classiques du politique et de la science, les exigences de discussion et les besoins de compréhension conduisent à envisager positivement les controverses [...] La controverse modifie tout d'abord le rapport entre points de vue experts et profanes. Contrairement au modèle de l'instruction publique où les seconds ne peuvent qu'être éclairés par les premiers sans apport en retour, la mise en débat public démontre que chacun de ces acteurs détient des savoirs spécifiques (une capacité de diagnostic, une interprétation des faits, un éventail de solutions) qui s'enrichissent mutuellement. Dans le cours d'une controverse il apparaît très vite que le cadre d'analyse des experts initiaux s'avère incomplet et que des questions délaissées ne sont pas systématiquement secondaires ou anecdotiques. (Lascoumes, 2001 :1)

Il est clair pour ce chercheur en sciences politiques, que le scientifique, quel qu'il soit, ne peut plus prétendre être le détenteur privilégié de la manière de poser les problèmes politiques. La parole des acteurs ne saurait être considérée comme « naïve ». Qui plus est, les arguments que ces acteurs développent pour penser la politique, ne doivent plus nécessairement s'inspirer des modèles de raisonnement développés par les scientifiques.

Akrich, Callon et Latour (2006), quant à eux, ont contribué à renouveler la sociologie des sciences, en proposant un angle d'analyse développé dans ce qui est communément appelé le « modèle de la traduction ». Ce modèle s'applique en règle générale aux innovations dans les domaines technologiques ou scientifiques. Cros (2004) l'a importé dans le champ de l'éducation pour analyser la manière dont se met en place une innovation. L'auteure résume l'intérêt qu'il présente en ces termes :

Il se fonde sur l'idée que l'émergence et la diffusion de certaines découvertes ou inventions ne tiennent pas tant à leur valeur intrinsèque, ni à la compétence de ceux qui les ont réalisées, mais au contraire à la solidité et à la crédibilité des réseaux sociaux qui les soutiennent et s'en font les porte-paroles. (Cros, 2004 : 62)

Cette théorie permet également d'étudier avec méthode la manière dont peuvent être accueillies les orientations, recommandations ou injonctions en provenance d'un ministère ou d'une autorité académique. Ces orientations, recommandations ou injonctions n'auraient de chances d'être intégrées et mises en œuvre par les acteurs opérationnels, en l'occurrence les chefs d'établissements et les enseignants, que si ces acteurs opérationnels sont organisés dans des réseaux qui adhèrent en grande partie au projet.

Kahn (2010) illustre cette règle à propos des recommandations qui visent à limiter les redoublements. Cette manière de gérer la difficulté scolaire est inefficace, injuste socialement et coûteuse, c'est en tout cas ce que les recherches conduites depuis les années 1980 ne cessent de montrer. Or si l'État, soucieux de limiter la dépense publique, a tout intérêt à suivre les conclusions des chercheurs, il peine à créer un « espace d'intéressement commun » avec les enseignants qui, eux, ne voient guère d'intérêt à mettre un terme à une pratique qui leur permet

de leur propre point de vue d'être efficaces. Envisagée sous le seul angle d'une efficacité commensurable, cette pratique devient un dysfonctionnement du système scolaire, alors que pour les enseignants, elle relève d'un fonctionnement normal, parce qu'elle répond, selon Draelants (2006), à des fonctions latentes. Elle est entre autres un moyen de pression sur les élèves et permet de ce fait de préserver leur autorité. Elle permet également de maintenir un niveau identique des élèves dans une même classe, ce qui rend leur travail plus aisé. Si la suppression du redoublement peut être « légitime moralement et cognitivement », il est doté d'une réelle « légitimité pragmatique » auprès des enseignants. Aussi Draelants s'avance-t-il sur le terrain politique en soulignant que les grandes idées généreuses doivent trouver un écho dans l'expérience la plus concrète des acteurs [en l'occurrence des enseignants] », pour conclure que « la formulation des choix des politiques et leur mise en œuvre apparaissent comme deux activités fortement interdépendantes : il est souvent contestable et malaisé de les dissocier » (Draelants, 2006 : 18).

C'est une des raisons pour lesquelles Kahn (*op.cit.*) invite à développer des « recherches collaboratives »¹. Il convient d'ailleurs de remarquer que ces recherches, depuis quelques années, semblent gagner en reconnaissance dans le champ des sciences de l'éducation. En témoigne entre autres le fait qu'elles sont mentionnées dans le rapport remis au Secrétaire d'État chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ATHENA, ALLISTENE,

¹ Nous utilisons ce terme de « recherches collaboratives » de manière générique. Il peut renvoyer à différents types de recherches : la recherche-action, la recherche-intervention, la recherche participative ou encore aux *lesson studies*. Desgagné (1997), il y a vingt ans, a défini de manière précise les enjeux et modalités de conduite de ces recherches. Mais il convient de constater que les référents théoriques, tout comme les outils méthodologiques des recherches collaboratives contemporaines se sont depuis multipliés.

op.cit.) et que quelques pages leur sont consacrées dans ce rapport au même titre que bien d'autres recherches dont l'impact médiatique est nettement plus important. Quelques revues reconnues par les organismes en charge de l'évaluation de la recherche qui se sont succédé, se sont par ailleurs ouvertes à des articles portant sur des recherches recourant à ce type d'approche¹. Si l'intérêt qui leur était accordé il y a quelques années tenait principalement aux possibilités qu'elles offraient de transformer les pratiques enseignantes, elles sont désormais présentées et envisagées par des auteurs qui se préoccupent des politiques éducatives comme étant d'un intérêt réel pour aborder ces dernières. Ces approches collaboratives dont la visée restait pratique et principalement cantonnée à la formation des enseignants semblent désormais pouvoir, elles aussi, permettre de comprendre certains aspects importants du fonctionnement de l'École et d'agir sur les politiques d'éducation. Il faut probablement voir dans cette évolution le fait que des experts internationaux ou encore des responsables politiques les considèrent comme de véritables « instruments de gouvernement », au sens de Lascoumes et Le Galès (2004). Vinatier et Morrissette (2015) mentionnent :

Leur accréditation par les organismes internationaux leur attribue un potentiel de développement des professionnalités individuelles et collectives et les considère comme un levier de développement des

¹ En témoignent ces numéros de revues et articles récents : Morrissette, J., Pagoni, M. & Pépin, M. (dir.) (2017) Les recherches collaboratives en éducation et en formation. Référents théoriques, outils méthodologiques et impacts sur les pratiques professionnelles. *Phronesis*, Vol. 6, N° 1-2 ; Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, N°39, Vol. 1.

organisations apprenantes. (Vinatier & Morrissette, 2015 : 137)

Lapointe et Morrissette (2017), quant à eux, constatent que :

Au Canada, la recherche participative constitue désormais un mode privilégié par les organismes gouvernementaux pour inciter les chercheurs à travailler avec les professionnels en vue de résoudre des problématiques en éducation. (Lapointe & Morrissette, 2017 : 8)

Notre propos n'est pas de faire la promotion de ce type de recherche mais simplement, de rappeler qu'elles constituent une alternative à la manière dont les sciences à visée évaluative tentent de s'imposer dans les décisions concernant les transformations à engager dans le système éducatif ou, autrement dit, dans la construction des problèmes politiques concernant l'éducation. Dans ces recherches collaboratives, les enseignants ne sont plus considérés comme des résistants ou des opposants aux choix politiques mais comme des contributeurs potentiels à l'élaboration des problèmes politiques. Or, la question de la construction des problèmes politiques n'est généralement pas *stricto sensu* abordée par les chercheurs qui s'intéressent aux politiques d'éducation. Il n'y a pas que les plus ardents défenseurs des recherches à visée évaluative qui pensent que les problèmes tels que se les posent les scientifiques s'imposent comme tels, quasi naturellement, aux enseignants et aux autres acteurs politiques. Même les chercheurs qui mettent en évidence un « désenchantement à l'égard du pilotage par les nombres » ou qui montrent les limites de l'*accountability*, s'intéressent davantage à la manière dont les enseignants s'approprient ces évaluations qu'à la manière dont les problèmes politiques sont construits. Or c'est bien ce qui fondamentalement pose problème.

Tout semble se passer, du point de vue de la plupart de ces chercheurs, comme si les questions et problèmes qu'ils

soulevaient ainsi que les connaissances qu'ils produisaient étaient primordiales dans la construction des problèmes politiques. Ce qui justifie leur position - qu'ils ne prennent par ailleurs pas toujours le temps d'exposer - tient au fait que leurs travaux sont motivés par un questionnement sur des valeurs telles que l'égalité ou l'équité qui sont le ciment de notre République. Ainsi les motifs de leurs recherches, sous-tendus par de telles valeurs ou de telles fins, justifieraient la prééminence qui est accordée à leurs propositions dans la construction des problèmes politiques. Qui pourrait s'opposer à de telles propositions tant l'égal accès à ce bien qu'est l'éducation est important pour la cohésion et la justice sociales ? Mais l'égalité d'accès à un bien, ce dernier eût-il été vital pour la République et une condition à l'avènement d'une société plus juste, peut-elle justifier que les artisans qui construisent ce bien, les enseignants, soient assujettis à des normes qui seraient élaborées sans eux ? Admettre une telle proposition est un parti-pris discutable. Et dire que l'adhésion à un tel point de vue est discutable pour une République que l'on souhaite sociale et démocratique n'est pas postuler que la question de l'égalité et de l'équité n'est pas fondamentale. C'est simplement dire que des fins souhaitables ne peuvent être construites sans prendre en compte les enseignants qui ne sauraient être considérés comme de simples moyens au service de ces fins.

Quoi qu'il en soit, les scientifiques sont des acteurs sociaux et politiques qui doivent tenter de convaincre et défendre leur point de vue. Bien que posant des problèmes et apportant des connaissances que l'on peut juger fondamentaux, ils doivent entrer dans l'arène dans laquelle de nombreux acteurs luttent pour imposer leur « propre définition de ce que doit être l'école » (Sawicki, *op.cit.*). Ils doivent alors en tant que protagonistes de la décision

politique se montrer convaincants et gagner l'adhésion des autres protagonistes de cette décision politique.

Résister à l'émergence d'un nouveau paradigme

Les chercheurs ont de nombreux atouts pour défendre leurs analyses et propositions. La nécessité de rationaliser l'action publique et le souci d'une bonne gestion des deniers publics leur confèrent de ce point de vue une réelle assurance. Il semble cependant qu'ils gagneraient à prêter une attention plus grande aux analyses critiques proposées par les philosophes qui portent un regard critique sur notre temps, mais également par d'autres chercheurs spécialistes des politiques publiques. Ces analyses pourraient les amener à porter un regard réflexif sur leurs recherches. Cette réflexivité permettrait sans doute à ces recherches d'être plus fécondes scientifiquement et d'évoluer pour être davantage en mesure de transformer l'action des acteurs politiques et opérationnels.

Cette évolution semble d'ailleurs d'autant plus nécessaire que de « nouvelles sciences » sont en train de voir le jour, qui pourraient être le signe d'un changement de paradigme auquel il n'est pas sûr que les recherches à visée évaluative telles qu'elles existent actuellement puissent résister.

Deux types de critiques philosophiques

Deux types de critiques conduites par des philosophes semblent se rejoindre sur la nécessaire prise en compte des enseignants. Le premier type de critique s'inscrit dans un questionnement de nature éthique. Le second type de critique s'inscrit dans une réflexion de nature politique.

Piron (1996), pour analyser la question morale - qui se résume en ces termes : « Quel est mon devoir ? » - à laquelle doit répondre le chercheur, fait référence aux deux types d'éthique que Weber (1919) a mises en lumière pour juger de l'action de celui qui s'engage en politique ou pour lui permettre de juger de sa propre action s'il est amené à s'engager en politique. Weber distingue les deux éthiques de la manière suivante :

Il y a une opposition abyssale entre l'attitude de celui qui agit selon les maximes de l'éthique de conviction - dans un langage religieux nous dirions : "Le chrétien fait son devoir et en ce qui concerne le résultat de l'action il s'en remet à Dieu " -, et l'attitude de celui qui agit selon l'éthique de responsabilité qui dit : "Nous devons répondre des conséquences prévisibles de nos actes". Vous perdrez votre temps à exposer, de la façon la plus persuasive possible, à un syndicaliste convaincu de la vérité de l'éthique de conviction, que son action n'aura d'autre effet que celui d'accroître les chances de la réaction, de retarder l'ascension de sa classe et de l'asservir davantage, il ne vous croira pas. Lorsque les conséquences d'un acte fait par pure conviction sont fâcheuses, le partisan de cette éthique n'attribuera pas la responsabilité à l'agent, mais au monde, à la sottise des hommes ou encore à la volonté de Dieu qui a créé les hommes ainsi. Au contraire le partisan de l'éthique de responsabilité comptera justement avec les défaillances communes de l'homme (car, comme le disait fort justement Fichte, on n'a pas le droit de présupposer la bonté et la perfection de l'homme) et il estimera ne pas pouvoir se décharger sur les autres des conséquences de sa propre action pour autant qu'il aura pu les prévoir. Il dira donc : "Ces conséquences sont imputables à ma propre action". Le partisan de l'éthique de conviction ne se sentira "responsable" que de la nécessité de veiller sur la flamme de la pure doctrine afin qu'elle ne s'éteigne pas, par exemple sur la flamme qui anime la protestation contre

l'injustice sociale. Ses actes qui ne peuvent et ne doivent avoir qu'une valeur exemplaire mais qui, considérés du point de vue du but éventuel, sont totalement irrationnels, ne peuvent avoir que cette seule fin : ranimer perpétuellement la flamme de sa conviction. (Weber, 1963 : 206-207)

Piron (*op.cit.*) reprend cette distinction pour essayer de dégager une figure du chercheur qui ne serait prisonnière ni de la première éthique, ni de la seconde. Elle tente de mettre en lumière les conditions de l'émergence d'un « chercheur solidaire » qui n'est, selon ses propres mots, ni le « chercheur classique », ni le « chercheur coupable » qu'elle définit en référence aux deux éthiques de Weber (*op.cit.*). Le premier est animé par une éthique de conviction, répondant aux simples normes et principes qui font de lui un scientifique soucieux de produire des connaissances selon les normes imposées dans sa discipline. Il convient pour lui de chercher la vérité sans avoir à se préoccuper des conséquences de cette vérité. Ce souci pourrait porter atteinte à la scientificité des connaissances qu'il produit. Le second, quant à lui, ayant pris conscience du pouvoir que lui confère sa « maîtrise du mot et du texte », est submergé par l'idée que « le pouvoir, c'est mal » et se sent « coupable ». Réintroduire une part de subjectivité dans leur texte – celle que les chercheurs classiques s'efforcent d'annihiler – peut être alors un moyen de minimiser les conséquences éventuelles de son texte. Il peut aussi insister sur la transparence des conditions de production des connaissances. Mais les textes scientifiques continuent quand même de produire des « effets de vérité » et le chercheur, conscient de ce fait, peut « tourner en rond » sans se présenter comme étant sujet de son texte.

Une attitude qui tendrait vers un équilibre souhaitable serait celle du « chercheur solidaire ». Celui-ci a le souci des conséquences de son texte.

Il ne s'agit pas de vouloir les contrôler, les maîtriser ou les transformer mais de ne pas y être indifférent. Cette solidarité impose de se demander quelle forme d'humanité, quel modèle des rapports avec autrui et quelle représentation du lien social [les] textes [de recherche], dotés du "pouvoir scientifique" de véridiction, proposent aux lecteurs, implicitement ou non. Le chercheur solidaire accepte de soumettre à ce souci son travail de recherche et de production de vérité lorsqu'il s'engage dans la pratique de l'écriture scientifique et lorsqu'il doit prendre de multiples décisions à propos de la publication, par exemple. (Piron, 1996 :141)

Piron invite le chercheur à réfléchir de manière éthique sur son activité en ces termes :

La solidarité est à la fois distance et proximité. Si l'auteur est à la fois un acteur soucieux du monde et libre de penser, il peut refuser la distance productrice d'indifférence qu'exige la science classique ainsi que la normalisation de sa pensée dans une figure qui encadre, limite, impose et dresse : celle du producteur de connaissances chez qui seule compte l'efficacité de produire de la vérité et par la suite le rendement et la productivité. Un chercheur est aussi un penseur, capable en même temps de penser son insertion dans un dispositif historique, donc ses déterminations, et de franchir ces limites-là, de conquérir sa liberté de pensée. On ne devrait pas avoir à distinguer, et encore moins à séparer l'activité consistant à faire de la science et à produire du savoir de l'activité de pensée et de réflexion, notamment sur le monde dans lequel on vit. (Piron, 1996 :143)

En d'autres termes, la mission du chercheur qui est de « produire de la connaissance », selon les modalités rigoureuses qu'impose la science, n'exclut pas qu'il pense,

qu'il se pense comme un acteur nécessairement engagé dans l'actualité d'un contexte social et dans une histoire. S'il convient qu'il ne se laisse pas systématiquement influencer par les réactions potentielles de ceux auxquels ses textes porteraient atteinte, il ne peut pas pour autant se dégager de toute responsabilité des conséquences de ses propositions sous prétexte qu'elles ont été construites selon les rigoureuses méthodes qu'impose le courant scientifique dans lequel il se situe. Par exemple, le problème se pose lorsqu'il s'agit de rendre public un texte qui pourrait avoir des retombées sur les enseignants. Le souci de l'impact de ce texte peut conduire à faire des choix différents. La décision de la publication, le choix de la revue, le choix du vocabulaire employé en fonction des lecteurs potentiels ou encore, en quelques mots, le tact - qui caractérise la manière appropriée de dire ou invite à ne pas dire - sont autant de questions qui peuvent animer le chercheur qui a décidé, en plus de produire des connaissances, de réfléchir à sa place et son rôle dans une histoire et un contexte particuliers. En d'autres termes, la pensée du chercheur ne saurait se limiter à être au service de la production de connaissances scientifiques selon les canons en vigueur dans ce que Bourdieu (1984) nomme « la science normale » ou la « science d'institution ». Le scientifique doit réfléchir et penser le monde dans lequel il vit, ses travaux y gagneront d'un point de vue scientifique bien plus que s'il se limitait au simple respect des protocoles prescrits par sa discipline. Bourdieu (*op.cit.*) l'exprimait en ces termes :

La connaissance de l'espace social dans lequel s'accomplit la pratique scientifique [...] amène, non à répudier l'ambition scientifique et à récuser la possibilité de connaître et de dire ce qui est, mais à renforcer par la prise de conscience et la vigilance qu'elle favorise, la capacité de connaître scientifiquement la réalité. Elle conduit à des mises en question beaucoup plus radicales que toutes les

consignes de sécurité et les normes de prudence que la "méthodologie" assigne à la "science normale" et qui permet d'obtenir au meilleur compte la respectabilité scientifique. (Bourdieu, 1984 : 46)

Qui plus est, un chercheur connaissant le monde social dans lequel il exerce son activité tirerait également de cette connaissance des bénéfices sur le plan professionnel. Toutes les professions reconnues comme telles ont en effet incité leurs membres à conduire des réflexions, qu'elles soient d'ordre éthique ou sociologique, sur leur propre activité. Elles ont, en tous cas, veillé à ne se laisser déposséder ni des réflexions sur les usages des « productions » de leurs membres, ni des réflexions portant sur les valeurs associées à ces productions. Ce qui est en jeu, dans cette invitation des chercheurs à une réflexion éthique est une question d'autonomie, de reconnaissance professionnelle. Mais également de liberté individuelle, car se situer dans l'histoire, et plus particulièrement penser ses déterminants sociaux et historiques, peut permettre aussi de s'en affranchir.

En parallèle à cette question éthique se pose celle des rapports que, dans notre modernité, la science entretient avec la politique. C'est notamment l'influence que cette science exerce sur la politique qu'il convient d'interroger avec Weber (*op.cit.*) et Habermas (1973). Weber, au début du XXème siècle, avait mis en évidence un processus de rationalisation croissante de la société qui était lié à l'institutionnalisation du progrès scientifique et technique. Il remarquait une extension des domaines de la société soumis aux critères de décision rationnelle. Mais il notait que si le processus de rationalisation peut être émancipateur, il peut aussi asservir l'homme, l'aliéner. Habermas (*op.cit.*), dans les années 1970, prolonge cette analyse. Il avance que la science et la technique sont devenues une idéologie.

L'argument de l'auteur, qui s'inscrit dans le courant de la théorie de l'école de Francfort proposant une lecture critique de l'esprit des Lumières et du positivisme, peut se résumer en ces termes : alors que les philosophes des Lumières pensaient que la science et la technique, les progrès de la connaissance et de la raison, détruiraient les mythes et les superstitions et fonderaient une société meilleure, la science et la technique deviennent à leur tour idéologie. Si la technique a été très longtemps indépendante de la science qu'elle a précédée très largement dans le temps, à partir de la fin du XIX^{ème} siècle, elles sont devenues interdépendantes. Elles ont été progressivement mises au service de la production industrielle.

Les sciences et techniques dont il est question ne sont pas seulement celles qui traitent de la matière ou de la vie, les sciences humaines et sociales participent aussi de ce processus. Comme le rappelle Supiot (2015) :

C'est au nom des progrès de la science que le capitalisme a imposé une nouvelle organisation du travail, conduisant au taylorisme. L'essor industriel s'est accompagné dans la seconde moitié du XIX^e siècle de celui des sciences sociales, qui prétendent étudier les hommes comme on étudie les choses. Sciences physiques et biologiques, techniques industrielles, sciences sociales et organisation scientifique du travail : tout est lié et tout porte à considérer que les hommes peuvent être observés et traités comme des choses. (Supiot, 2015 : 334)

Ces sciences n'ont pas seulement impacté la production industrielle et l'organisation du travail, elles ont aussi étendu leur influence sur de nombreux autres domaines de l'activité humaine, notamment la politique. Avant de prendre la moindre décision, les hommes politiques consultent les experts. Alors que la démocratie suppose l'action des citoyens décidant ensemble de leur avenir commun, ce sont de plus en plus des techniciens, des

experts qui décident. Ceux qui osent refuser les décisions qu'ils ont contribué à construire vont être considérés comme « rétrogrades » parce qu'ils s'opposent à une « modernisation » souvent présentée comme nécessaire. Habermas propose alors de démystifier cette nouvelle légitimation de la domination. Il s'agit pour les hommes de reprendre en main leur histoire, de réhabiliter la *praxis* au sens aristotélicien (discussion politique entre citoyens) contre une technique dominatrice et dangereuse pour l'humanité. Il faut retrouver une volonté politique issue de la discussion et exempte de domination.

Ainsi, les propositions relatives à l'éthique de Piron (*op.cit.*) ou celles plus politiques de Habermas (*op.cit.*) ne sauraient laisser indifférents les chercheurs en sciences de l'éducation. Elles résonnent, de notre point de vue, assez explicitement comme des appels aux chercheurs à adopter une posture plus réflexive. Elles les invitent à penser à ce que peuvent produire les sciences de l'éducation en général, et plus particulièrement à envisager les conséquences éventuelles de leurs propres travaux. Elles les appellent surtout plus globalement à ne pas limiter leur réflexion aux exigences et aux normes qui encadrent leur activité courante.

Il convient pourtant de le constater, ces appels semblent ne pas toujours être entendus. Probablement cela peut-il s'expliquer par le fait que ces réflexions et critiques philosophiques ne sont pas partie intégrante des conditions ordinaires et normales de production - et de validation - des connaissances scientifiques. Seule la critique par les pairs - et généralement par les pairs du même courant de recherche - est exigée et fait partie des normes qui encadrent l'activité de production de ces connaissances scientifiques. Pourtant une prise en compte de ces critiques et réflexions « externes » permettrait vraisemblablement à bon nombre de chercheurs d'apporter quelques aménagements à une

manière de questionner et d'évaluer l'action publique qui serait plus féconde à la fois sur le plan scientifique et sur le plan pratique (en termes de retombées, notamment). Cette prise en compte ouvrirait l'espoir de reformuler ou de renouveler la manière d'aborder les problèmes qui se posent. Ceux-ci, dans les termes dans lesquels ils étaient posés, n'ont vraisemblablement jusqu'alors pas conduit à des solutions politiques probantes, et ce, de l'aveu même des scientifiques.

D'autres travaux scientifiques

Il convient de remarquer que les travaux et réflexions de chercheurs venant d'autres horizons peinent également à être pris en compte par les chercheurs en sciences de l'éducation (la réciproque est probablement vraie, mais ce constat ne mérite pas de développement dans le cadre de notre travail !). Les réflexions produites par les spécialistes des politiques publiques, qui appellent à faire évoluer les modalités d'évaluation de l'action publique, sont bien souvent ignorées. Probablement la raison tient-elle au fait qu'ils ne font pas partie de l'entourage professionnel proche de ces chercheurs en sciences de l'éducation, et qu'ils ne contribuent pas au processus d'élaboration et de validation des connaissances produites en sciences de l'éducation.

Il y a trente ans, Monnier (1987) ouvrait une voie de réflexion à d'autres chercheurs en militant en faveur d'une évaluation « endoformative ». Cette évaluation se donnait d'abord pour but d'« informer les protagonistes du programme afin qu'ils puissent modifier leurs conduites ». La finalité de l'évaluation était de fournir au praticien une aide opérationnelle plus que de mettre en lumière des résultats obtenus. Au début des années 2000, Chanut (2002) dans le sillage de Monnier (*op.cit.*), invitait les chercheurs

qui évaluaient les politiques publiques à renouveler les évaluations qu'ils conduisaient, tant d'un point de vue des conceptions sous-tendant ces évaluations que des modalités de leur construction et de leur mise en œuvre. Elle proposait de lier davantage l'évaluation et l'action, au bénéfice de la première comme de la seconde. Plus près de nous, en 2013, Dupriez et Malet (*op.cit.*) appellent à « aller au-delà d'une évaluation technocratique ».

Chanut (*op.cit.*) s'exprimait en ces termes :

Fondamentalement, l'évaluation n'est pas organisée en vue de l'action [...] L'expertise est confiée à une instance spécifique, ce qui tend à perpétuer la séparation entre action et connaissance. La encore, l'évaluation est fondée sur un modèle dépassé de l'expertise, une vision finalement très positiviste des connaissances où l'évaluation apparaît comme l'ultime avatar du rêve comtien d'une république des savants. Il n'est donc guère étonnant que l'évaluation soit accusée de produire des savoirs peu praticables et des résultats qui arrivent trop tard.

L'organisation de l'évaluation en séquences ne favorise guère en effet l'appropriation des résultats en continu puisque, dans ce schéma séquentiel, les suites viennent après. C'est faire fi des acquis de la sociologie de la connaissance, inspirée notamment par Piaget qui a montré qu'action et connaissance sont liées par des interdépendances. L'action produit en effet de la connaissance à travers l'intégration dans la pensée des schèmes engendrés par l'expérience, et la connaissance crée à son tour de l'action à travers les volontés, les mobilisations. (Chanut, 2002 : 19)

Dupriez et Franquet (2013), plus de dix années après Chanut (*op.cit.*), établissent le même constat. Ils invitent à sortir d'un modèle d'« évaluation technocratique », fondé sur une expertise qui « exclut les acteurs associés à la politique évaluée au nom du principe de neutralité et

d'objectivité de l'évaluateur et de son jugement ». Les deux chercheurs avancent que ce type d'évaluation est contreproductif si l'objectif de cette évaluation est de conduire à des transformations dans la politique et les organisations évaluées, entre autres parce que l'établissement d'un diagnostic, quand bien même il eût été correct, ne garantit en rien la mise en œuvre d'une dynamique de changement. Dupriez et Franquet (*op.cit.*) appellent alors à tendre vers « des modèles d'évaluation alternatifs ». Les auteurs invitent à proposer des « évaluation pluralistes » qui prendraient en compte « les décideurs, les opérateurs et les bénéficiaires ». Ainsi ce modèle d'évaluation permettrait de rompre avec les objectifs de « diagnostic et de contrôle » que poursuivent les évaluations technocratiques pour se tourner vers des objectifs d'« apprentissage et de changement ».

Le projet de Monnier au milieu du gué

Quelques questions demeurent cependant. Cette « culture de l'évaluation », que par ailleurs chaque ministre de l'éducation nouvellement arrivé au pouvoir entend remettre à l'ordre du jour depuis au moins une trentaine d'années, peut-elle se dégager de ce modèle « technocratique » ? Les chercheurs en sciences de l'éducation peuvent-ils réellement s'émanciper de ce vieux modèle ? Quelques témoignages d'un passé relativement récent semblent indiquer que si tous les courants de recherche qui existent en sciences de l'éducation ne sont pas entrés de manière unanime dans cette « culture de l'évaluation », certains d'entre eux ont fondé leur légitimité et leur reconnaissance sur cette base. Pour ces derniers,

l'émancipation de cette culture, notamment du modèle technocratique, nécessitera probablement plus de temps¹.

Au tout début des années 1990, Messu (1990), un commentateur des travaux de Monnier (*op.cit.*), lui rendait hommage pour son ouvrage qui rendait :

crédibles les évaluations pour les politiques et les fonctionnaires responsables de la décision et de la mise en œuvre des programmes d'action sociale », mais surtout « parce que la crédibilité de la démarche évaluative devait être établie en direction des chercheurs en sciences sociales. (Messu, 1990 : 664)

Messu (*op.cit.*) désapprouvait le point de vue critique que développaient alors ses pairs, les chercheurs en sciences humaines et sociales, à l'égard de toute science qui se mettrait au service de l'action politique :

Un formalisme intellectuel en effet oppose la science fondamentale et la science appliquée comme on oppose le jour à la nuit. Parfois même, à l'encontre d'une tradition encore vivace, on est tenté de voir une sorte de mésusage de la discipline lorsque la sociologie se trouve convoquée pour aider à l'orientation ou à la décision politique [...] Et ce n'est pas parce que quelques évaluateurs semblent pouvoir s'affranchir des contraintes de la discipline que celle-ci doit mépriser l'évaluation. Où en serions-nous si la science politique avait déclaré *persona non grata* la

¹ Au moment où nous écrivons ces lignes, un article dans le *Bien Public*, journal de la Côte d'Or, du 25-09-2017, intitulé « Evaluations en classe de CP : une mesure qui divise » révèle l'opposition qui peut encore exister entre d'une part, les enseignants et d'autre part, les chercheurs promoteurs des évaluations externes, en l'occurrence des élèves. Quand une chercheuse de l'IREDU soutient l'initiative du ministre, affirmant que ces évaluations pourront être utiles aux enseignants, un représentant syndical rappelle que les enseignants font déjà des évaluations en lien avec ce qu'ils enseignent et qu'ils peuvent utiliser ces évaluations parce qu'elles sont liées à leur action.

statistique appliquée sous prétexte que, dans l'euphorie positiviste, le gouvernement des hommes devait acquérir le statut de branche particulière de la statistique ? (Messu, 1990 : 664-665)

Plusieurs remarques peuvent être faites concernant ce point de vue plutôt enthousiaste que présente Messu (1990) à propos des travaux de Monnier. Tout d'abord, les craintes du commentateur semblent pouvoir être dissipées en ce qui concerne le champ des sciences de l'éducation. L'évaluation a, plus que dans tous les autres champs scientifiques qui étudient l'action publique, su faire sa place dans ce champ. Les scientifiques évaluateurs assument entièrement le fait de faire de la recherche appliquée, en revendiquant bien souvent d'être encore plus au service de la décision politique. Qui plus est, les chercheurs qui produisent ces évaluations n'ont pas eu à s'affranchir des contraintes d'une discipline soucieuse de préserver son autonomie à l'égard des influences extérieures. Ils ont même, dans une large mesure, imposé leurs normes comme des références au sein de celle-ci. C'est en partie au nom de la neutralité axiologique, de l'objectivité qu'ils revendiquaient et du caractère général de leur proposition qu'ils ont réussi à défendre leur position au sein du champ des sciences de l'éducation¹.

Un autre constat est également susceptible de contrarier l'enthousiasme initial de Messu (*op.cit.*). Les chercheurs en sciences de l'éducation qui sont engagés dans des

¹ Les travaux de Mingat et Duru Bellat (*op.cit.*) qui ont entraîné dans leur sillage de nombreux jeunes chercheurs, peuvent attester de ce constat. Lorsqu'ils revendiquent une approche « positive », fondée sur des faits plus que sur des normes, lorsqu'ils préfèrent porter un regard « externe » sur le système plutôt que construire une observation de ce système de « l'intérieur » et lorsqu'ils valorisent les comparaisons internationales au détriment d'approches fines des contextes particuliers, ils argumentent en faveur d'une forme de scientificité qui contribue à conforter la place de leurs travaux au sein du champ.

approches évaluatives n'ont, pour la plupart d'entre eux, pas mené à son terme le projet initialement porté par Monnier (*op.cit*): construire des évaluations « endoformatives ». C'est en tous cas le constat de Dupriez et Franquet (2013). Les deux auteurs notent que les expériences alternatives dans le champ scolaire, plus proches d'un dispositif d'évaluation pluraliste, demeurent rares. Ils rappellent que Demailly, Gadrey, Deubel et Verdière (1998), qui ont eux-mêmes expérimenté des évaluations participatives, avaient pourtant montré comment un dispositif d'évaluation participative pouvait contribuer à renforcer la légitimité du travail d'évaluation. Mais peut-être la voie va-t-elle enfin s'ouvrir pour que de telles évaluations voient le jour¹.

Cette évolution semble d'autant plus nécessaire que d'autres formes de production de connaissances, dont l'utilité sociale apparaît très prometteuse, sont en train de voir le jour outre-Atlantique. Ces « nouvelles sciences », parce qu'elles se nourrissent des faiblesses et des manques des sciences à visée évaluative, pourraient porter atteinte à la place que ces dernières occupent dans le champ des sciences de l'éducation.

¹ On peut à ce titre citer l'ouvrage de Solaux et Huguenin (2017). Ils montrent comment dans des évaluations partenariales qu'ils ont mises en œuvre, les parties prenantes aux politiques d'éducation sont associées aux principales étapes de l'évaluation. Ils donnent à voir comment ce type d'évaluation permet aux partenaires sociaux d'influer sur le processus tout en s'en appropriant les résultats. Ils proposent ensuite un retour critique en présentant les obstacles à l'évaluation partenariale et les manières de les lever, ainsi que les conditions préalables à ce qui serait, selon leurs propres termes, « une évaluation efficace ».

Un nouveau paradigme de recherche

Lorsque les scientifiques prétendent produire des connaissances objectives, en revendiquant être guidés par un principe de neutralité axiologique, lorsqu'ils font en sorte que ces connaissances soient dotées d'un degré de certitude élevé et qu'elles puissent être montées en généralité, ils rendent eux-mêmes leur travail plus difficilement crédible ou acceptable. Notamment parce que les lois ou régularités qu'ils produisent, conduisent par définition à nier les particularités géographiques et historiques des phénomènes observés. Ces lois deviennent alors rapidement des normes - ou contribuent à établir des normes - qui s'imposent aux enseignants, quels que soient par ailleurs les contextes de leur travail et les problèmes que ces contextes particuliers peuvent engendrer. Or c'est bien là une faiblesse de ces évaluations. Elles imposent des orientations qui ne répondent pas aux problèmes à la fois singuliers et complexes que peuvent rencontrer les enseignants.

Or, certaines modalités de production de connaissances et de savoirs sont en train de se développer dans les pays anglo-saxons, qui pourraient mettre en difficulté les évaluations scientifiques telles qu'elles existent depuis les années 1980 en France. Ces modalités de production de connaissances et de savoirs seraient plus à même de prendre en compte la particularité et la complexité des différents contextes dans lesquels travaillent les enseignants, tout en visant également une plus grande efficacité de l'action publique.

Un ouvrage de Bryk, Gomez, Grunow et Le Mahieu (2014) recensé et remarqué par l'Association des chercheurs en éducation américains (AREA) dans la revue *Educational researcher*, puis par le Centre Alain Savary (2017), appelle de ses vœux la construction d'un nouveau

paradigme de recherche qui permettrait de dépasser ces évaluations scientifiques qui n'ont pas conduit aux améliorations escomptées. Ce paradigme remet en question sur le fond les modalités de production de connaissances, auxquelles ont recours ces sciences à visée évaluative. Il prend également acte des limites des usages que l'on a pu faire des connaissances et des lois produites par ces dernières. Les auteurs résument le changement de paradigme en des termes simples : c'est le passage des « *evidence-based practices* » aux « *practice-based evidences* ».

L'ambition de développer des « pratiques fondées sur des preuves » (*evidence-based practices*) ou des « politiques fondées sur la preuve » (*evidence-based policies*)¹, sur la base d'un modèle médical, s'est amplement développée au cours de ces dernières décennies. Selon la synthèse opérée par Rey (2014), il s'agissait :

de baser les politiques et les pratiques éducatives sur les résultats (preuves) de la recherche ; d'améliorer pour ce faire la qualité scientifique de la recherche en éducation et en particulier sa capacité à fournir des résultats probants de nature causale sur les activités éducatives (telle intervention produit tel effet) ; privilégier des méthodologies répondant à cet objectif, notamment les démarches expérimentales (ou quasi expérimentales) ainsi que les revues systématiques de recherches (ou méta-analyses). (Rey, 2014 : 8)

Il faut admettre que bien des chercheurs français qui se rangeraient plutôt dans la catégorie des experts, promoteurs des évaluations quantitatives et entre autres des

¹ Comme le note Rey (2014), le concept est difficilement traduisible terme à terme en français. Selon les publications et les traducteurs, on retrouve les expressions suivantes : « pratique éducative basée sur les preuves » ; « politique d'éducation fondée sur la recherche » ; « éducation basée sur les résultats de la recherche ».

comparaisons internationales, ont réservé un accueil prudent à cette proposition de développer ces pratiques ou politiques fondées sur la preuve apportée par la recherche. Nathalie Mons (2009) par exemple, lorsqu'elle évoquait « les politiques d'évaluation standardisée portant sur les résultats scolaires des élèves, les performances des établissements scolaires et plus largement des systèmes éducatifs », qui s'inscrivent dans ce premier paradigme des *evidence-based policies*, affirmait : « qu'il n'existe pas de recette toute faite qui permettrait de construire un dispositif d'évaluation standardisée associé uniquement à des effets vertueux ». Elle constatait l'existence de trois grands modèles d'évaluation standardisée qu'elle envisageait dans ces termes :

Le premier correspond à une évaluation gestionnaire (dispositif technique conçu majoritairement par les autorités supérieures administratives pour encadrer les agents dont elles ont la charge). Il peut très schématiquement s'opposer à un modèle d'évaluation démocratique dans lequel la construction du dispositif et la lecture des résultats des épreuves sont majoritairement le fait du politique (par opposition à l'administration) et de la société civile. Un nouveau modèle d'évaluation professionnelle (dispositif d'évaluation formative donnant une large place à l'intervention des professionnels de l'éducation qui en sont les premiers utilisateurs) peut certainement compléter ce tableau traditionnel. (Mons, 2009 : 140)

Elle appelait alors à combiner ces trois modèles, en remarquant qu'« un de ces modèles devrait prendre le pas sur les deux autres pour conduire la philosophie politique générale ». Mais, si l'on se réfère aux travaux de Dupriez et Malet (*op.cit.*), le dernier modèle n'a pas réussi à s'imposer véritablement. Quoi qu'il en soit, il n'est pas sûr du tout qu'une évaluation, qu'elle soit produite par des

scientifiques ou non, même en respectant cette position, somme toute équilibrée, que propose Mons (*op.cit.*), puisse résister à la montée du nouveau paradigme qui met en avant la pratique pour fonder les preuves.

Sa force réside dans un principe simple et pragmatique. Alors que dans le cadre des « *evidence-based practices* », les pratiques devaient attendre les preuves que la recherche apporterait pour se transformer, dans le nouveau paradigme, l'évaluation et la recherche ne sont plus primordiales pour avoir des preuves de ce qui fonctionne. Dans le cadre des « *practice-based evidences* », les preuves seront fondées sur la pratique. Ce sont des « communautés de pratique » ou « l'établissement formateur » qui vont permettre aux professionnels de résoudre de manière collaborative les problèmes qui se posent à eux en brisant les « pratiques solitaires ». Les recherches, dans le cadre de ce nouveau paradigme, devront désormais porter sur « les conditions qui permettront à ces réseaux vertueux de se développer ». Cette nouvelle science que Bryk, Gomez, Grunow et Le Mahieu (*op.cit.*) appellent de leurs vœux est d'ailleurs traduite en ces termes : « Science de l'amélioration dans les communautés en réseau ».

En fait, c'est bien plus que la parole ou l'expérience des enseignants qui est prise en compte dans ce paradigme. C'est la reconnaissance de la complexité des actions qu'ils conduisent. Par exemple, il ne s'agit plus simplement de tester et de repérer l'influence de certaines conditions ou variables qui permettraient de rendre leur action plus efficace. Il s'agit d'observer comment ces variables « interagissent » pour être plus efficaces, elles ne « s'ajoutent » plus aussi simplement que le laissaient supposer des évaluations randomisées. Par ailleurs, la simple connaissance de ce qui permettrait d'améliorer les choses ne suffit plus. Ce sont aussi les savoir-faire à

développer pour améliorer les pratiques qu'il convient d'interroger.

En somme, bien que naissant, ce paradigme pourrait permettre à de nouvelles recherches de surmonter les obstacles sur lesquels ont achoppé la plupart des recherches à visée évaluative. Celles-ci, qui avaient pour souci majeur de rendre l'action publique plus efficace, semblent avoir été prises au piège de leurs exigences et de leurs ambitions scientifiques. Elles n'ont pas en tout cas conduit à des transformations, ni à des résultats réellement probants. Ce nouveau paradigme qui se nourrit des faiblesses des sciences à visée évaluative, présente, dans cette course à l'efficacité, des atouts qui paraissent devoir être pris au sérieux.

Quelques éléments de synthèse

Les chercheurs qui produisent des recherches à visée évaluative ont bien souvent exclu les enseignants des processus de construction des évaluations qu'ils élaboraient. Une certaine conception de la science, de ce que doivent être des connaissances neutres et objectives, qui plus est dotées d'une portée générale, les a invités à écarter des processus de construction de ces évaluations, tout ce qui pouvait relever de l'opinion. Ils construisaient les conditions d'une « rupture épistémologique », envisagée comme condition et garantie de la scientificité de la démarche et des connaissances produites.

Pourtant de nombreux auteurs ont relativisé l'importance de cette rupture. Touraine (*op.cit.*) et ses successeurs ont toujours reconnu la nécessité de donner la parole aux enquêtés. Les protocoles de recherches qu'ils construisaient étaient élaborés de manière rigoureuse, avec de nombreuses précautions, pour que cette parole prenne toute sa place dans le processus de production de

connaissances. D'autres sociologues, comme Bourdieu (*op.cit.*) ont aussi évolué en rappelant la nécessité d'écouter les enquêtés et en réhabilitant la « connaissance pratique ».

Un philosophe comme Althusser (2014) pourrait venir conforter cette relativisation de l'importance de la rupture épistémologique. Dans une seconde partie de son œuvre, il rappelait que « la science subit inévitablement la pression de l'idéologie ambiante qui contamine ou peut contaminer (et d'ailleurs parfois aider) la position de ses problèmes scientifiques ». Mais surtout, il réhabilitait ce que les chercheurs en sciences de l'éducation considèrent comme une « opinion », qu'il considérait par ailleurs comme une « connaissance pratique » (Althusser, 2014 : 129). Il réfutait l'opposition que la « philosophie idéaliste » maintient entre la pratique et la théorie et qui contribue à entretenir l'écart entre, d'une part, les savants et philosophes, et d'autre part, les hommes ordinaires, pour confier aux premiers « la détention, la garde et la distribution d'une Vérité qui est hors de portée de simples praticiens, tout juste bons à tomber sous l'autorité de cette Vérité » (Althusser, 2014 : 138). Il se montrait particulièrement critique à l'égard de cette conception philosophique idéaliste qui refuse de voir ou d'entendre que la simple pratique humaine a pu arriver « à saisir ce que la science, dans ses prétentions soutenues par l'idéologie régnante, a négligé, a rejeté, a méprisé ». La conception de la science à laquelle sont attachés les chercheurs en sciences de l'éducation spécialisés dans les approches évaluatives, semble bien pouvoir être concernée par ce point de vue critique. Notamment lorsque ces chercheurs tendent à considérer, de manière plus ou moins explicite, les enseignants comme des acteurs mécaniques, tout en maintenant que les problèmes qu'ils soulèvent, en tant que chercheurs, sont évidents et universels alors même que ces enseignants se confrontent à des types de problèmes

différents. Dans le même temps, les enseignants qui ne se reconnaissent pas dans ces problématisations apparaissent, aux yeux de ces chercheurs, comme des individus difficilement gouvernables. L'objection que nous faisons aux thuriféraires de cette conception de la science n'est alors plus uniquement de nature méthodologique ou épistémologique, elle est de nature politique.

Habermas (*op.cit.*) verrait sans aucun doute dans ce constat le triomphe d'une technoscience qui se transforme en idéologie. Cette idéologie, ou cette représentation du monde, déterminerait et fixerait les fins visées, c'est-à-dire les performances à atteindre, quand l'homme, en l'occurrence l'enseignant, deviendrait un moyen au service de ces fins. L'enseignant n'aurait par conséquent qu'à s'organiser pour viser des performances qui s'imposent d'autant plus indiscutablement à lui qu'elles se présentent comme l'émanation de valeurs cardinales de la République.

Dans un autre registre qui est celui de l'éthique, Piron (*op.cit.*) invite les chercheurs à ne pas se limiter à produire des connaissances scientifiques mais à réfléchir à la portée et aux conséquences de leur production. Etendre leur réflexion au-delà des limites des débats internes à leur courant de recherche leur permettrait de devenir des « chercheurs solidaires », conscients de leur inscription dans une histoire, à la fois lucides quant à ce qui les détermine et clairvoyants quant à l'impact, notamment social, que peuvent avoir leurs travaux.

En somme, ces réflexions de nature épistémologique et philosophique constituent de bonnes raisons pour que les chercheurs spécialistes des évaluations prennent en compte la parole des enseignants. Ce qui est en jeu pour ces recherches ne tient pas seulement au fait de se libérer d'une idéologie dominante ou d'une quelconque volonté de cesser de la servir, il s'agit aussi pour elles de résister à la montée

en puissance du nouveau paradigme des « *practice-based evidences* » qui se nourrit de leur faiblesse.

Conclusion

Alors que les porteurs de certains courants de recherche en sciences de l'éducation, dans les années 1980, se faisaient les promoteurs des « évaluations externes » pour faire barrière aux « croyances » des militants pédagogiques et aux « intérêts particuliers » des représentants de la profession enseignante ou des enseignants eux-mêmes, autrement dit aux idéologies ambiantes, il apparaît que ces courants de recherche, au cours des dernières décennies, ont contribué à asseoir une autre forme d'idéologie. Cette dernière, sous couvert de rationalité et d'efficacité, a conduit à déprécier la parole des professionnels de l'éducation, à minimiser leur expérience et leur savoir-faire, et finalement à porter atteinte à une profession dont le statut et le prestige sont par ailleurs mis en danger, ceci sans pour autant permettre à l'Ecole de devenir plus fondamentalement soucieuse de ses élèves, ni plus juste.

La montée en puissance de cette idéologie est sans aucun doute une des raisons majeures de la reconfiguration des alliances que les chercheurs ont nouées, des années 1980 à nos jours, avec les acteurs extérieurs au champ des sciences de l'éducation, notamment avec les politiques et les intellectuels. Cette montée en puissance est également à l'origine des oppositions au sein même du champ. Si dans les années 1980, les chercheurs en sciences de l'éducation qui se rangeaient dans leur grande majorité sous la bannière des « pédagogues », souhaitaient se mettre au service de réformes d'une Ecole qui poursuivait son processus de démocratisation, certains d'entre eux ont progressivement

cessé de se mettre au service d'une expertise qui confortait l'idéologie triomphante. Ils se sont alors rapprochés des intellectuels, rassemblés aux débuts des années 1980 sous la bannière des républicains, qui reprochaient aux chercheurs en sciences de l'éducation, entre autres, de soutenir et de corroborer l'économisme et l'utilitarisme qui présidaient aux réformes de l'École.

Ce rapprochement n'est pas seulement le fait de quelques personnalités médiatiques. Une bipartition existe bien au sein du champ des sciences de l'éducation entre d'une part, les chercheurs qui sont au service d'une expertise susceptible de guider les politiques éducatives et d'autre part, des chercheurs qui sont davantage dans une posture de méfiance à l'égard de cette expertise. Quand les premiers s'accommodent volontiers du triomphe de cette valeur qu'est l'efficacité, de l'usage généralisé de la notion de compétence, les seconds se désolidarisent de cette demande d'expertise qui appelle à des évaluations chiffrées, à la mesure de l'efficacité des dispositifs qui sont mis au service des politiques ou encore de l'efficacité des enseignants, quelle que soit par ailleurs la subtilité avec laquelle les premiers la construisent.

Certes, un des enjeux de cette opposition ou plus précisément de cette lutte est bien de conquérir ou de conforter une place dominante au sein du champ des sciences de l'éducation. Les postures choisies, de même que les rapprochements ou les prises de distance avec des acteurs ou des figures emblématiques à l'extérieur du champ, qu'il s'agisse des politiques ou des intellectuels, sont également des choix stratégiques qui permettent aux différents courants de conforter leur place au sein du champ. Le courant qui réussit à occuper une place dominante au sein du champ peut bénéficier d'avantages qui ne sont pas simplement d'ordre symbolique. Cette place dominante peut lui permettre d'imposer plus facilement la

présence des disciplines que ses membres sont en mesure d'enseigner dans les cursus de formation. Elle peut également lui permettre d'imposer ses choix lors des recrutements de personnels, notamment d'enseignants chercheurs. Ceci étant dit, trois dérives majeures peuvent expliquer la position des chercheurs qui sont critiques à l'égard de ces recherches à visée évaluative : l'atteinte portée à la profession enseignante, la mise en danger d'une certaine forme de démocratie et son corollaire, la construction de problèmes politiques qui ne prennent pas en compte la complexité de la réalité et qui par conséquent rendent de nombreuses réformes inopérantes.

De l'avis même des chercheurs qui produisent des recherches à visée évaluative, ce sont, dans la plupart des travaux scientifiques, les enseignants qui sont évalués. C'est bien plus souvent l'action de l'acteur opérationnel qui fait l'objet d'une évaluation que la décision de l'acteur politique. A tel point que l'évaluation est envisagée comme une tentative de prise de contrôle de la profession par une ingénierie - qui se pare de tous les signes de la neutralité, de l'objectivité et de la rationalité - sur laquelle cette profession n'a pas de pouvoir. Cette atteinte portée à la profession peut parfois être minorée par certains auteurs, ils n'en réfutent pas pour autant son existence. Par exemple, Maroy refuse le terme de « prolétarisation » employé par Meirieu¹ :

Je pense que ces politiques posent effectivement des enjeux importants pour les enseignants, leurs organisations syndicales et professionnelles, enjeux du point de vue de leur autonomie professionnelle (technique

¹ Propos recueillis par François Jarraud, dans *Le café pédagogique*, le lundi 28 octobre 2013, à propos de l'ouvrage de Maroy (2013) *L'école à l'épreuve de la performance*.

mais aussi morale), du point de vue de leur expertise, de leur pouvoir comme groupe professionnel. Et effectivement, dans de nombreux pays, les organisations syndicales enseignantes ne s'y trompent pas et voient effectivement des risques importants émerger autour de ce " pilotage par les résultats" : par ex. au Québec ils s'y opposent de façon assez constante depuis 10 ans. Cependant, je n'utiliserai pas pour souligner ces dangers le terme de "prolétarisation" par opposition à la " professionnalisation" des enseignants, la première visant à souligner à la fois la perte de prestige, la tendance à la perte de qualification et d'autonomie des enseignants, alors que la "professionnalisation" impliquerait l'inverse. Posé ainsi, le débat me semble surtout polémique.

Il me semble que l'enjeu se pose autour du type de professionnalisme enseignant que ces politiques risquent de générer : veut-on développer une définition managériale du professionnalisme, un professionnalisme étroit où le " professionnel " se réduit à une capacité à atteindre les objectifs qui lui ont été assignés (ce qui suppose une expertise et une relative autonomie de moyens ; l'enseignant devient en fait un "exécutant qualifié") ou bien un professionnalisme plus large, vocationnel dirait Elliot Freidson, qui implique en plus, un jugement éthique, une autonomie de réflexion et de jugement, ménageant une possibilité de dérogation, une latitude face aux décisions ou choix proposés/imposés par une autorité organisationnelle ou des usagers, si par exemple ces choix heurtent fortement les jugements du professionnel, du point de vue technique ou éthique. Les politiques de régulation par les résultats me semblent appeler une redéfinition du professionnalisme dans un sens plus étroit et managérial du terme. Surtout lorsque ces politiques s'accompagnent de prescriptions sur les pratiques enseignantes, et d'enjeux " forts " pour les écoles et les enseignants. (Maroy, 2013 : 1)

Si les propos de Maroy (*op.cit.*) commentant son propre ouvrage peuvent apparaître plus modérés que ceux de

Meirieu, il n'en reste pas moins qu'il admet que les politiques reposant sur des évaluations de la performance de l'École portent atteinte à la profession. Peut-être de manière moins immédiatement visible qu'une atteinte à la profession, c'est aussi une atteinte à la démocratie qui se dessine, en raison d'une absence de prise en compte de la réalité des enseignants ou alors dans le meilleur des cas, d'une prise en compte partielle de cette réalité.

Dans de nombreux domaines étudiés par les sciences humaines et sociales, les chercheurs attirent l'attention sur le risque que fait courir le pilotage par les nombres à la démocratie. Le Goff (2015) évoque une pathologie de notre époque :

Notre temps souffre de "quantophrénie", de confiance immodérée et presque monomaniaque dans l'abstraction de chiffres et de nombres devenus le langage dominant de l'agir politique. (Le Goff, 2015 : 1)

Le domaine de l'éducation n'est en effet pas le seul à être affecté par cette pathologie. Les juristes sont également interpellés par ce phénomène. Supiot (2015) montre, en prenant appui sur un corpus empirique très large, que :

Le règne de la loi [est renversé] au profit de la gouvernance par les nombres qui s'inscrit dans l'histoire longue du rêve de l'harmonie par le calcul. La politique n'est plus que la mise en œuvre d'un calcul d'utilité collective. [Alors que nous pourrions penser que] l'asservissement de la loi au nombre poursuit l'idéal d'une cité échappant à l'arbitraire, le gouvernement par les nombres vise à soustraire la décision politique au jugement contradictoire et à la délibération de l'opinion. [...] L'emprise de la gouvernance par les nombres s'accompagne d'une restriction du périmètre de la démocratie. Ce point est essentiel dans la pensée de Hayek, qui, après Lénine, appelait à son tour à détrôner la politique [...] Tout d'abord, étant censée relever d'une

expertise technique, la qualification statistique échappe au principe du contradictoire. [...] En second lieu, la statistique élabore des énoncés qui échappent à la réflexivité du langage et acquièrent par là même une puissance dogmatique particulière. (Supiot, 2015 : 141)

Ainsi Supiot (*op.cit.*) met en garde ses lecteurs contre les atouts dont dispose ce type de gouvernance pour s'imposer. Bien entendu, ce n'est pas le triomphe de cette valeur en soi qu'est l'efficacité, qui est en cause, il existe de multiples manières de définir l'efficacité, qui pourraient sans aucun doute être fécondes scientifiquement, socialement et politiquement. Ce qui est en question c'est la réduction de cette efficacité à une « efficacité commensurable ». Or la difficulté est selon Supiot (2010) :

[de sortir] de cette boucle spéculative où la croyance en des images chiffrées se substitue progressivement au contact des réalités que ces images sont censées représenter. (Supiot, 2010 : 1981)

Dans notre analyse, la réalité des acteurs opérationnels de l'éducation, mais également celle des usagers, n'est pas entendue dans son expression la plus subtile et la plus complète : celle qui est permise par la parole. Certes, cette expression au moyen de la parole est bien imparfaite mais elle est la plus à même de rendre compte de la complexité des situations rencontrées, et plus généralement de ce que les acteurs et usagers vivent et souhaitent changer ou conserver de cette vie. Qui plus est, la parole autorise le débat.

Un des corollaires de cette mesure prétendument objective de l'efficacité conduit à une construction incomplète, partielle et partielle, des problèmes politiques. Des problèmes politiques construits du seul point de vue des nombres ne permettent pas de prendre en compte les problèmes tels qu'ils se posent aux enseignants. Or, aussi

caricatural que cela puisse paraître, il peut être demandé aux enseignants de répondre à des problèmes qui sont autres que ceux auxquels ils sont confrontés. Rien d'étonnant à ce qu'ils soient perçus comme des « résistants » aux injonctions construites à partir des évaluations menées entre autres par les scientifiques. Un petit pas de côté permettrait probablement d'admettre que ce sont peut-être aussi les scientifiques qui résistent à intégrer les critiques des philosophes ou encore des sociologues des sciences, en quelques mots de tous ceux qui invitent à « penser » de manière critique « l'air du temps ».

Ceci étant, les chercheurs en science de l'éducation qui sont ancrés dans les courants de recherche à visée évaluative ont bien souvent pris acte de cet appel à penser l'air du temps. Ils l'ont cependant fait à des degrés divers. Certains d'entre eux se sont engagés dans de réelles recherches partenariales. D'autres ont mis en place des conférences de consensus. Reste cependant à savoir à partir de quel moment est construit le consensus. Ce n'est pas la même chose de construire une recherche en négociant à toutes les étapes de sa construction avec les enseignants, y compris lors de la première étape qui consiste à décider de l'objet de la recherche, que de discuter avec les enseignants des résultats obtenus à partir d'une recherche conduite sans eux. D'autres encore ont fait leur *mea culpa* dans des ouvrages collectifs, mais sont toujours engagés dans des recherches nationales ou internationales qui font la part belle à cette manière de concevoir l'efficacité des systèmes éducatifs, qu'ils déclarent suspecte. Quelques irréductibles restent attachés à leur conception d'une « science pure » qui n'apportera des données objectives sur les performances de l'école et sur les dispositifs animés par les enseignants qu'en tenant à l'écart ces derniers de tout le processus de construction des évaluations.

Une des visées de ce livre était de tenter de relayer et de conforter l'engagement de nombreux auteurs, scientifiques ou intellectuels, qui considèrent qu'il est temps de redonner la parole aux hommes et notamment aux acteurs opérationnels, qu'il est devenu nécessaire de remettre l'homme au centre des préoccupations scientifiques et politiques. Gauléjac (2005) est un de ces scientifiques qui invite ses pairs à prendre garde, dans leur tentative d'objectiver la réalité, de ne pas passer à côté de l'essentiel pour comprendre et analyser les phénomènes sociaux. Certes, la sociologie clinique dont il se fait le promoteur, a ses propres préoccupations qui ne sont pas celles des autres sciences humaines et sociales, mais les présupposés épistémologiques que les sociologues cliniciens dévoilent à propos de leurs recherches et les méthodes avec lesquelles ils travaillent sont riches d'enseignements. Ils peuvent nous permettre de retrouver ce que Supiot (2015) nomme un « regard persan », « ce regard de l'autre sur notre propre culture, plus que jamais indispensable pour accéder à ce qui tient lieu d'objectivité dans la connaissance de l'humain ». Or leur invitation tient en quelques mots : réintroduire la question de la subjectivité. Pour cela, il convient d'être à l'écoute des sujets, proche du réel dans ses dimensions affectives et sociales, attentif aux enjeux inconscients individuels et collectifs.

Une telle évolution serait sans aucun doute féconde scientifiquement et pertinente politiquement pour les chercheurs qui produisent des évaluations. Elle serait même vitale pour eux. Elle le serait d'autant plus qu'un nouveau paradigme semble être en embuscade qui pourrait se nourrir des faiblesses des sciences à visée évaluative, celui des *practice-based evidences*. Il est à considérer comme un événement non négligeable, du point de vue de notre réflexion, notamment parce qu'il permet de questionner l'ordre social et le contexte politique dans lequel se

déploient les sciences à visée évaluative. Comme ces dernières, les nouvelles sciences qui s'inscrivent dans ce paradigme sont nées en Amérique du Nord. Comme ces dernières, elles revendiquent un certain pragmatisme. Mais deux différences les séparent fondamentalement. La première de ces différences tient dans la confiance et la place faites aux praticiens ou aux communautés de pratiques. La seconde tient dans le souci de prendre en compte la complexité des situations analysées. Ce qui va impacter la montée en puissance de ce paradigme tient probablement dans les capacités qu'il aura de créer et de croiser de nouvelles modalités de production des connaissances et dans son aptitude à accorder aux connaissances produites, un statut qui sera plus modeste et moins surplombant.

De nombreux chercheurs qui produisent des évaluations ont entendu cet appel à plus de modestie. Le regard surplombant qu'ils portaient sur les professionnels de l'éducation tend à disparaître. Cependant, la figure idéale de l'évaluateur qu'Anne Jorro (2006) appelait de ses vœux il y a une dizaine d'années, celle de l'« ami critique », semble avoir du mal à trouver son incarnation dans les modèles d'évaluation qu'ils proposent. Malgré les évolutions engagées, l'idéal est dans les faits difficile à atteindre. Peut-être l'est-il du fait même de la nature de l'amitié ? Pour être « amis », il faut être deux. L'amitié a ceci de particulier qu'elle ne peut se passer de réciprocité. Et la réciprocité doit se conquérir. Le chercheur évaluateur en est encore probablement à cette phase de conquête. Et s'il est en passe de devenir un « ami critique », il ressemble pour le moment davantage à un personnage « critique » qui cherche à se faire des « amis ». Décidément, l'« ami qui vous veut du bien » continue toujours à susciter de la méfiance.

Remerciements à Bruno Jay, Georges Solaux, Virginie
Vuillaume, Jean-Marc Mangin.

Bibliographie

- Agamben, G. (2008). *Qu'est-ce que le contemporain ? (Che cos'è il contemporaneo ? trad. de Maxime Rovere)*. Paris : Ed. Payot & Rivages.
- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Paris : Mines.
- Althusser, L. (2014). *Initiation à la philosophie pour les non-philosophes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Alvarez, C. (2016). *Les Lois naturelles de l'enfant*, Paris : Les Arènes.
- Arnaud, S. & al. (2004). L'impact de la LOLF : questions clés du pilotage stratégique des opérateurs de l'Etat : Table ronde organisée à l'ENA le 30 septembre 2003. *Revue française d'administration publique*, 109. 129-155.
- ATHENA, ALLISTENE (2017) *Rapport remis à M. Thierry Mandon, Secrétaire d'État chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*, avril 2017.
- Bachelard, G. (1993, 1^{ère} éd. 1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Badie, B. (2016). *Nous ne sommes plus seuls au monde*. Paris : La Découverte,
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 215-228.
- Baluteau, F (2013). Les dispositifs d'évaluation nationale et les réorganisations locales autour du curriculum. In V. Dupriez V. & R. Malet (dir.). *L'évaluation dans les systèmes scolaires, Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*. (p. 63-76). Bruxelles : De Boeck
- Barbin, A. (2013). Un nouveau régime de production des savoirs. *Implications philosophiques*. En ligne : www.implications-philosophiques.org.

- Baudelot, C. & Establet, C. (2004). *Ecole, la lutte de classes retrouvée*. In L. Pinto, G. Sapiro & P. Champagne (dir.). *Pierre Bourdieu, sociologue*. (p.187-209). Paris : Fayard.
- Bayrou F. (1990). *La décennie des mal-appris*, Paris : Flammarion.
- Benda, J. (1927). *La trahison des clercs*. Paris : Grasset.
- Benjamin W. (1985), *L'origine du drame baroque allemand*, Paris, Flammarion, 1985.
- Bensaude Vincent, B. (2000). *L'opinion publique et la science. À chacun son ignorance*, Paris : La Découverte.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bouchard, P. (2003). Les républicains ont raison contre les pédagogues, mais le savent-ils ? *Les Temps Modernes*, 622, 149-163.
- Bourdieu, P. (1981). *Questions de sociologie*. Paris : Ed. de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Ed. de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Ed. de Minuit.
- Bourdieu, P. & al. (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P., Chamboredon J.-C. & Passeron, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Ed EHESS.
- Brassard, A., Lusignan, J. & Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique. In C. Maroy (dir.). *L'école à l'épreuve de la performance* (p. 141-155). Bruxelles : De Boeck.
- Bressoux, P. & Lima, L. (2011). La place de l'évaluation dans les politiques éducatives : le cas de la taille des classes à l'école primaire en France. In G. Felouzis & S. Hanhart (dir.). *Gouverner l'éducation par les nombres. Usages, débats et controverses*. (p. 99-123). Bruxelles : De Boeck.

- Bryk, A., Gomez L. M., Grunow, A. & Le Mahieu P. (2014). *Learning to Improve. How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Harvard Education Press.
- Caille, J.-P. (2001). Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite. *Education et formation*, 61, 111-140.
- Callon, M. & Latour, B. (1991). *La science telle qu'elle se fait*. Paris : La découverte.
- Chanut, V. (2002). L'évaluation : affaire d'État ou question d'organisation ? *Politiques et management public*, 20, 1-32.
- Chiapello, E., & Boltanski, L. (1999). *Le Nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Centre Alain Savary (2017). *De l'evidence-based practices aux practice-based evidences. Et si les chercheurs anglo-saxons nourrissaient des débats éducatifs féconds en France ?* En ligne : centre-alain-savary.ens-lyon.fr
- Colliot-Thélène, C. (1990). *Max Weber et l'histoire*. Paris : PUF.
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue française de Pédagogie*, 148, 11-23.
- Cros, F. (2004). Émergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la « traduction ». In J.-P. Bronckart & M. Gather Turler (dir.). *Transformer l'école*. (p. 59-78). Bruxelles : De Boeck
- Demailly ; L. (2003). L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation. *Revue française de pédagogie*, 142, 115-129.
- Demailly, L, Gadrey, P. Deubel & Verdière, J. (1998). *Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats*. Paris : L'Harmattan,
- Demeurs, S. (2016). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? *Mc Gill Journal of Education*, 51. 961-969.
- Denecker, C. & Gather Thurler, M. (2013). Le travail réel des directeurs d'établissements scolaires en Suisse

romande au temps de la nouvelle gouvernance. Dans *L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats* (pp. 181-194). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 371-393.

Draelants, H. (2006). Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 52, 1-25.

Dubet, F. (2002). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? *Education et sociétés*, 9, 13-25.

Dubet, F., Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris : Seuil.

Dulude, E. (2013). Les effets et dérives d'une logique managériale en éducation : le cas du district de Chicago. In V. Dupriez, & R. Malet (dir.). *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*. (p.91-102). Bruxelles : De Boeck.

Dupriez, V. & Franquet, A. (2013). L'évaluation dans les systèmes scolaires : au-delà d'un effet miroir. In V. Dupriez, & R. Malet (dir.). *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*. (p. 21-34). Bruxelles : De Boeck.

Dupriez, V. & Malet, R. (2013). *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*. Bruxelles : De Boeck.

Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1993). *Pour une évaluation analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF.

- Duru-Bellat, M. (2007). Progrès statistiques et glissements conceptuels dans l'analyse des inégalités sociales à l'école. *Revue française de Pédagogie*, 161, 5-14.
- Duru-Bellat, M. & Jarousse, J.-P. (2001). Portée et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats. *Education et sociétés*, 8, 97-109.
- Dutercq, Y. (2011). Note de lecture « Pons X. *Évaluer l'action éducative. Des professionnels en concurrence* », *Revue française de pédagogie*, 177, 141-142.
- Dutercq, Y., & Cuculou, S. (2013). La performance comme outil de gouvernance : quelles conséquences sur le travail des enseignants de l'école primaire ? In C. Maroy (dir.). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*, (p. 195-210). Bruxelles : De Boeck.
- Dutercq Y. & Maroy C. (2014). Le développement des politiques d'*accountability* et leur instrumentation dans le domaine de l'éducation : une perspective franco-canadienne. *Revue Éducation comparée – Nouvelle Série*, 11.
- Emin, J.-C. (2012). Réflexions sur le rôle de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) en France. *Education et sociétés*, 30, 49-58.
- Fallon, C., Aubin, D., Albarello, L., & Van Haeperen, B. (2016). Introduction in D., Aubin & L., Albarello (Ed.), C., Fallon (Ed.), & B., Van Haeperen (dir.). *Penser l'évaluation des politiques publiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Fabre, M. (2014). Recension de l'ouvrage de D. Kambouchner (2013). *L'École, question philosophique*. Paris : Éditions Fayard, *Recherches en éducation*. En ligne : www.recherches-en-education.net.
- Felouzis, G. & Hanhart, S. (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres : usages, débats et controverses*. Bruxelles : De Boeck.

- Forestier, Y. (2007). Remettre l'éducation à la une des journaux. Bilan des années Allègre (1997-2000). *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 94, 231-242.
- Forestier, Y. (2016). Face aux réformes, les réticences influentes de « ceux qui aiment l'École » : analyse sociohistorique. *Carrefours de l'éducation*, 41, 117-132.
- Foucault M., (1971). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- Foucault M., (1977). Vérité et pouvoir, entretien avec M. Fontana. *L'Arc*, 70, 16-26.
- Gaulejac (de), V. (2014). Pour une sociologie clinique du travail », *La nouvelle revue du travail*, 4. En ligne : <http://journals.openedition.org/nrt/1576>.
- Gaulejac (de), V.& Mercier, A. (2012). *Manifeste pour sortir du mal-être au travail*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Girard A. & Bastide, H. (1963). La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. *Population*, 3, 435-472.
- Gori, R. (2013). *La fabrique des imposteurs*. Paris : les liens qui libèrent.
- Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme idéologie*. Paris : Gallimard.
- Hamel, J. (1997). *Etudes de cas et sciences sociales*. Paris : Ed. L'Harmattan.
- Hamel, J. (2007). De la nature réflexive de la sociologie et de la disparition de son objet. *Revue européenne des sciences sociales*, 139. En ligne : <http://journals.openedition.org/ress/185>.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2001). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2003). *Les Sciences de l'éducation à la croisée de champs professionnels et disciplinaires ou entre pertinence sociale et scientifique*. En ligne : www.unige.ch/fapse/SSE,

- Huguenin, J.-M. & Solaux, G. (2017). *Évaluation partenariale des politiques publiques d'éducation. L'expérience d'un dispositif d'évaluation du fonctionnement de l'enseignement primaire*. Berne : Peter Lang.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29, 31-44.
- Kahn, P. (2006). La critique du « pédagogisme » ou l'invention du discours de l'autre. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 39, 81-98.
- Kahn, S. (2010). Les réformes contre le redoublement ou les limites des recherches non collaboratives. *Recherches en éducation, Hors-Série*. 71-85.
- Kambouchner, D. (2001a). *Une école contre l'autre*. Paris : PUF.
- Kambouchner, D. (2001b). Denis Kambouchner/Philippe Meirieu. Débat conduit par Robert, A. *Revue française de pédagogie*, 137, 5-16.
- Kambouchner, D. (2013a). *L'École, question philosophique*. Paris : Éditions Fayard.
- Kambouchner ; D. (2013b). Entretien avec Denis Kambouchner à propos de *L'École, question philosophique*. *Cahiers philosophiques*, 134, 114-126.
- Kambouchner, D., Meirieu, P.& Stiegler, B. (2011). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris : Mille et une nuits.
- Keucheyan, R. (2010). Qu'est-ce qu'une pensée radicale ? Aspects du radicalisme épistémique. *Journal du MAUSS* (Mouvement anti-utilitariste dans les sciences sociales). 1-4. En ligne : <http://www.journaldumauss.net>.
- Langlois, C. & Seignobos, C. (1992). *Introduction aux études historiques*. Paris : Editions Kimé.

- Lantheaume, F. (2011). La souffrance des enseignants : épiphénomène ou analyseur du métier et du système ? *UQAM, Les Collectifs du CIRP*, 2, 6-18.
- Lantheaume, F. & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Lapointe, P. & Morrissette, J. (2017). La conciliation des intérêts et enjeux entre chercheurs et professionnels lors de la phase initiale de recherches participatives en éducation. In J. Morrissette, M. Pagoni & M. Pépin (dir.). *Les recherches collaboratives en éducation et en formation. Référents théoriques, outils méthodologiques et impacts sur les pratiques professionnelles*, *Phronesis*, 6, 8-20.
- Lapostolle, G. (2004). *La démocratisation de l'enseignement secondaire sous les deux septennats de François Mitterrand*, Thèse de doctorat de l'Université de Bourgogne, sous la direction de Serge Wolikow, co-direction Georges Solaux.
- Lapostolle G. (2005). Du bon usage de la démocratisation. L'exemple des politiques éducatives depuis le début des années 1980. *Vingtième siècle, Revue d'histoire*. 86, 107-121.
- Lapostolle G. (2006). « Du bon usage de l'expertise dans les politiques éducatives ». *Politiques et management public*, 24, 29-54
- Lapostolle, G. & Genlot, S. (2015). Petite histoire d'une expérience innovante dans l'académie de Dijon. Du rôle du chef d'établissement dans la naissance, l'installation et la diffusion d'une pratique de classe sans note (2006-2014). *Spirale, revue de recherche en éducation*, 55, 3-16.
- Lapostolle, G. (2015). Normes et politiques. In H.-L. Go. *Normes en éducation*. (p.115-143). Nancy : PUN.
- Lapostolle, G. & Riondet, X. (2018). Le statut de la résistance des enseignants aux politiques de régulation

par les résultats. Une construction scientifique ignorant ses propres résistances. *Penser l'éducation.*, 41, à paraître.

Lascoumes, P. (2001). « La productivité sociale des controverses ». Intervention au séminaire : *Penser les sciences, les techniques et l'expertise aujourd'hui*, 25 janvier 2001. En ligne : [http : www : ehess/centre /koyre : lascoumes.htm](http://www.ehess/centre/koyre/lascoumes.htm).

Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2004) *Gouverner par les instruments*, Paris : Presses de sciences po.

Latour, B. (1987). *Science as Action*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Latour, B. (1994). *Nous n'avons jamais été modernes*. Paris : La Découverte.

Latour, B. (2001). *Le métier de chercheur. Regard d'un anthropologue*. Versailles: Editions Quæ.

Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des modernes*. Paris : La découverte.

Latour, B. (2012). Que la bataille se livre au moins à armes égales » postface à E. Zaccai, F. Gemenne, F. & J.-M. Decroly (dir.). *Controverses climatiques, sciences et politique*. Paris : Presses de Sciences Po.

Laval, C. & Weber, L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris : Editions Nouveaux regards et Syllepse.

Laval C., Vergne F., Clément P. & Dreux G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : Éditions La Découverte.

Leclerc, G. (2001). Histoire de la vérité et généalogie de l'autorité. *Cahiers internationaux de sociologie*, 111, 205-231.

Le Galès, P. & Thatcher, M. (1995). *Les réseaux de politique publique. Débats autour des policy networks*. Paris : L'Harmattan.

Le Goff, J. (2015). Cette réforme signe la mort de l'école républicaine. *Marianne*. En ligne : <https://www.marianne.net>.

- Legrand L. (1982), *Pour un collège démocratique*. Paris : La Documentation française.
- Lelièvre, C. (2009). République et pédagogie. *Médiapart*. En ligne : <http://Blog.lelievre>.
- Le Monde (2017). Des évaluations en mathématiques et en français seront systématisées en début de CP et de 6^e. Par M. Battaglia. En ligne : le.lemonde.fr/education.
- Le Monde (2017). Recherche en éducation : M. Blanquer joue la carte des neurosciences ». Par M. Battaglia. En ligne : le.lemonde.fr/education.
- Lessard, C. & Meirieu, P. (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. & Mangez, C. (2011). La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone : nouveau paradigme et médiation des experts. In Felouzis, G., Hanhart, S.(dir.). *Gouverner l'éducation par les nombres : usages, débats et controverses*. (p. 53-76). Bruxelles : De Boeck,
- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles : De Boeck.
- Martin, J. (1996). Les enjeux du discours scientifique : la stratégie de véridiction », *ASP, La revue du GERAS*, 11-14, 13-31.
- Meirieu, P. (2013). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*. Paris : ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2015). Oui à la réforme. *Challenges soir*. 19 mai 2015. En ligne : <https://www.challenges.fr/politique>.
- Meirieu, P. (2012). La pédagogie et le numérique : des outils pour trancher. In D. Kambouchner, P. Meirieu & B. Stiegler). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris : Mille et une nuits.
- MEN (2005). Loi N° 2005-380, d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, 23 avril 2005, *JORF*.

- Messu, M. (1990). Monnier Eric (1987) *Evaluation de l'action des pouvoirs publics : du projet au bilan*, Paris : Editions Economica. *Revue française de sociologie*, 32, 663-667.
- Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 109, 41-64.
- Meuret, D . (2009). Les enseignants doivent-ils rendre compte des résultats de leurs élèves ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 51, 15-17.
- Moisan, C, Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris : INRP.
- Monnier, E. (1987). *Evaluation de l'action des pouvoirs publics : du projet au bilan*. Paris : Editions Economica.
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 16, 99-140.
- Mons, N., & Crahay, M. (2011). L'évaluation des performances scolaires des élèves : un instrument d'évaluation des politiques éducatives ? In G. Felouzis & S. Hanhart, (dir.). *Gouverner l'éducation par les nombres : usages, débats et controverses*, (pp. 77-98). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Morrisette, J., Pagoni, M. & Pépin, M. (2017). Les recherches collaboratives en éducation et en formation. Référents théoriques, outils méthodologiques et impacts sur les pratiques professionnelles ». *Phronesis*. 12.
- Normand, R. (2009). Lessard Claude & Meirieu Philippe (dir.). L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux. *Revue française de pédagogie*, 166.138-141.
- Pair C. (2003). Piloter par les résultats. Trop simple pour être raisonnable. *Administration et éducation*, 2, 43-55.

- Piron, F. (1996). Ecriture et responsabilité. Trois figures de l'anthropologue. *Anthropologie et Sociétés*, 20, 125-148.
- Passeron, J.-C. (2006). *Le raisonnement sociologique. Un espace non poppérien de l'argumentation*. Paris : Albin Michel, 2006 [1991].
- Pons X. (2010). *Évaluer l'action éducative. Des professionnels en concurrence*. Paris : PUF.
- Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*, Paris, PUF, Coll. "Que sais-je ?",
- Poupeau, F. (2003). *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*. Paris : Raisons d'Agir.
- Prairat, E. (2015). Qu'est-ce qu'une norme ? In H.-L. GO. *Normes pour apprendre*. (p.11-24). Nancy : PUN.
- Prost, A. (1985) *Eloge des pédagogues*. Paris : Seuil
- Reboul, O. (1993). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF.
- Rey, O. (2014). *Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation ?* Dossier de veille de l'IFE, N° 89, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Ricoeur, P. (2017). *Philosophie, éthique et politique. Entretiens et dialogues*. Paris : Seuil.
- Riondet, X. (2017). Ligne de démarcation et transdisciplinarité. Vers de nouvelles perspectives en Sciences de l'éducation pour penser les alternatives pédagogiques. *Année de la Recherche en Sciences de l'éducation*. (p.101-120). Paris : L'Harmattan.
- Roger, J., Ruelland, D. & Clot, Y. (2007). De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien. *Education et sociétés*, 19, 133-146.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (2014). La recherche en éducation : croissance, objets et diffusion. In J. Beillerot & N. Mosconi. (dir) *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. (p. 525-533). Paris : Dunod.
- Sartre J.-P. (1972). *Plaidoyer pour les intellectuels*, Paris : Gallimard.

- Saillour, C. (2010). Passeron et le pluralisme irréductible des théories en sciences sociales. *Implications philosophiques*. En ligne : www.implications-philosophiques.org.
- Sawicki, F. (2012). Pour une sociologie des problématisations politiques de l'école. *Politix*, 98, 7-33.
- Sciences cognitives. *Changer l'Ecole* (2016) En ligne : sciences-cognitives.fr/notre-vision-changer-lecole-avec-les-neurosciences-cognitives.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Solaux, G. & Huguenin, J.-M. (2017) *L'évaluation partenariale des politiques publiques d'éducation. L'expérience d'un dispositif d'évaluation du fonctionnement de l'enseignement primaire*. Berne : Peter Lang.
- Stengers, I. (1993). *L'invention des sciences modernes*. La Découverte : Paris.
- Stengers, I. (2011). Pour une intelligence publique des sciences ». *Alliage*, 69, 24-34.
- Suchaut, B. (2003). De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes : entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 12, 17-29.
- Supiot, A. (2010). *L'esprit de Philadelphie. La justice sociale face au marché total*. Paris : Seuil.
- Supiot, A. (2015). *La gouvernance par les nombres. Cours au Collège de France 2012-2014*. Paris : Fayard.
- Thélot, C. (2004). *Commission du débat national sur l'avenir de l'école, Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école* présidée par Claude Thélot. Paris : La Documentation française.
- Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. Paris : Seuil.

- Van Zanten, A. (2008). Les politiques éducatives. In A. Van Zanten, *Dictionnaire d'éducation*. Paris : PUF.
- Verdière, J. (2013). Les enseignants du collège en France. Faire face à un travail plus formalisé et rendu plus visible. In V. Dupriez & R. Mallet (dir.). *L'évaluation dans les systèmes scolaires, Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*. (p.77-90) Bruxelles : De Boeck.
- Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170.
- Wagner, A.-C. (2016). Champ. In S. Paugam (dir.). *Les 100 mots de la sociologie*. (p.50-51) Paris : PUF, coll. « Que Sais-Je ? ».
- Walzer, M. (1997). Sphères de justice : Une défense du pluralisme et de l'égalité, Paris : Seuil.
- Weber, M. (1919). *Le Savant et le politique*. Paris : Plon (2^{ème} éd. 1963)
- Weiss, J. (1986). La subjectivité blanchie ? In J.-M. Deketele. (dir.). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive* (p.93-105). Bruxelles : De Boeck.
- Winock, M. (1999). *Le siècle des intellectuels*. Paris : Seuil.
- Zarka,, Y. C. (2015). *La destitution des intellectuels*. Paris : P.U.F.