



HAL
open science

**Restaurer la place des enseignants dans les processus de
production de connaissances scientifiques pour des
bénéfices sur les plans professionnel et humain, mais
également politique et scientifique,**

Guy Lapostolle

► **To cite this version:**

Guy Lapostolle. Restaurer la place des enseignants dans les processus de production de connaissances scientifiques pour des bénéfices sur les plans professionnel et humain, mais également politique et scientifique,. 2ème Congrès International de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique “ Pour une reconstruction de la forme scolaire d'éducation ”, Jun 2021, Nancy, France. hal-03590008

HAL Id: hal-03590008

<https://hal.science/hal-03590008v1>

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.

Restaurer la place des enseignants dans les processus de production de connaissances scientifiques pour des bénéfices sur les plans professionnel et humain, mais également politique et scientifique

Guy Lapostolle
LISEC
Université de Lorraine

Résumé

Une certaine conception de la science, qui a jusqu'alors prévalu, a conduit à tenir à distance la parole et l'expérience des enseignants du processus de construction des connaissances susceptibles de guider l'action politique. Cette mise à distance a alors été suivie de conséquences néfastes non seulement sur le plan politique, mais également sur les plans professionnel, humain et scientifique. Cet article tente de mettre en lumière les effets d'une restauration de cette parole et de cette expérience.

Mots clés : Politiques éducatives ; sciences ; approches compréhensives ; enseignants.

Abstract

A certain conception of science, which has prevailed until then, has led to put away the experience of teachers from the process of constructing knowledge that could guide political action. The fact of not taking into account this experience was then followed by harmful consequences not only on the political level, but also on the professional, human and scientific levels. This article attempts to shed light on the effects of restoring this experience.

Keywords: Educational policies; science; comprehensive approaches; teachers.

Les politiques éducatives, comme les autres politiques publiques, ne sauraient être construites sans recourir à des connaissances produites par la science. L'exigence de rationalisation de l'action publique, en l'occurrence en matière d'éducation, milite en faveur de ce recours. Des perspectives s'ouvrent alors pour la science. Les scientifiques, soucieux de l'utilité sociale des connaissances qu'ils produisent, répondent aux sollicitations des acteurs politiques. Certains de ces scientifiques, en devenant conseillers du politique, se transforment en « experts » (Lapostolle, 2006, 2019).

Ainsi, quand les acteurs politiques peuvent s'enorgueillir d'avoir pris des décisions fondées scientifiquement, les scientifiques, devenus experts, le peuvent également en constatant que leurs productions ne restent pas « lettre morte ». Mais les acteurs opérationnels, en l'occurrence les enseignants qui doivent mettre en œuvre les décisions, lorsqu'ils n'ont pas véritablement contribué à leur construction, comme cela est souvent le cas, ne perçoivent pas toujours l'utilité, ni la pertinence de ces décisions. Ils manifesteront de ce fait une certaine « résistance » à les mettre en œuvre (Lapostolle, Riondet, 2019).

Il faut sans doute admettre que les acteurs politiques convoquent bien souvent les sciences pour cautionner une manière de gouverner « descendante ». Mais les processus de construction des connaissances retenus par les scientifiques n'attribuent pas toujours non plus une place digne de ce nom aux enseignants. Cette mise à l'écart des enseignants est alors lourde de conséquences sur les plans professionnel et humain, scientifique, mais également politique. Il convient d'observer la manière dont se déroulent ces phénomènes.

Dans un premier temps, nous montrerons que les usages faits de la science en politique et qu'une certaine conception de la science ont contribué à produire cette mise à l'écart. Dans un second temps, nous tenterons de mettre en lumière quelques conséquences majeures de cette mise à l'écart. Dans un troisième temps, nous essaierons de faire émerger quelques-unes des conditions qui permettraient aux scientifiques de prendre davantage en compte la parole des enseignants, en rappelant les bénéfices qu'en tireraient leurs travaux.

I- Les processus de mise à l'écart des enseignants

Il convient de faire émerger le moment et la manière dont les enseignants peuvent être mis à l'écart des débats relatifs aux décisions qui les concernent et qui impactent les évolutions de leurs pratiques et de leur métier. Cette mise à l'écart peut transparaître à deux reprises lors du long processus de construction de la décision politique. Un premier type de mise à l'écart résulte des usages qui sont faits des connaissances scientifiques ; un second des modalités de construction des connaissances qui sont mobilisées pour légitimer le changement.

Les acteurs politiques ne cessent de se référer aux apports de la science lorsqu'ils prennent une décision. Les connaissances scientifiques légitiment ou cautionnent les décisions prises. Et si ces décisions conduisent à des transformations, en l'occurrence des pratiques enseignantes, ces transformations sont jugées nécessaires. Les acteurs opérationnels ne sauraient s'opposer à ce qui est présenté comme nécessaire puisque fondé scientifiquement. Les exemples sont nombreux qui depuis une quarantaine d'années peuvent conforter cette idée selon laquelle la parole des scientifiques doit s'imposer aux enseignants (Lapostolle, 2006). Un exemple récent peut venir montrer qu'elle est toujours d'actualité. Il s'agit du texte de cadrage produit dans le *Guide* destiné à mettre en œuvre la formation continue des professeurs des écoles en français (MENJ, 2020). Une première lecture de ce texte laisse apparaître que de nombreuses précautions sont prises pour que les enseignants en formation

continue soient entendus. Le formateur/accompagnateur doit « être à l'écoute », dans une « démarche réflexive » ; des dispositifs innovants comme la *lesson study*¹, sont mis en œuvre... Mais une lecture plus attentive, nous révèle que dans l'esprit de ce texte, les connaissances scientifiques servent plutôt à légitimer le cadre de général des actions qui doivent être mises en œuvre. Ces connaissances justifient en fait une démarche « descendante ». Elles ne renseignent d'ailleurs pas sur ce en quoi consiste - et notamment sur les éventuels obstacles à - l'appropriation par les équipes locales d'enseignants des contenus que les dispositifs proposés sont censés permettre. Ce qui est important, c'est que les enseignants s'approprient les précieuses données de la recherche. En témoigne cet extrait :

« *L'exigence et la rigueur scientifiques : les apports théoriques sont fondés sur l'état le plus récent et validé de la recherche. L'exploitation des nombreuses ressources déjà élaborées : depuis deux ans, le ministère a publié de nombreux documents constituant autant de synthèses actualisées et opératoires ; ces éléments demeurent insuffisamment connus et exploités par les professeurs...* » (MENJ, 2020a : 15).

Il est remarquable que les connaissances scientifiques sont envisagées dans la perspective d'un dualisme théorie/pratique qui place de toute évidence les praticiens en position d'infériorité par rapport aux scientifiques, aux théoriciens. Les premiers doivent, pour faire évoluer leurs pratiques, s'approprier les connaissances que les seconds ont produites.

La mise à l'écart peut aussi provenir des modalités de production des connaissances scientifiques. Quelques considérations philosophiques et épistémologiques invitent en effet les scientifiques à être méfiants à l'égard de toute forme de subjectivité qui pourrait « contaminer » les connaissances qu'ils produisent. Ces connaissances doivent être le fruit d'un long travail d'objectivation car la connaissance scientifique se construit contre l'opinion, contre « le sens pratique ». Il s'agit là d'une recommandation de Bachelard (1938) qui est prise à la lettre. Pour le philosophe, « la connaissance première est un obstacle à la connaissance ». Cela signifie que 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 qu'ils étudient ou dont ils étudient les pratiques, les enseignants.

La construction des connaissances scientifiques repose sur ce l'on nomme une « rupture épistémologique ». En d'autres termes, ces connaissances sont construites en opposition au « sens commun » qui exprime une « conscience pratique ». Bourdieu, Chamboredon et Passeron (1968) le rappellent en ces termes :

« *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. C'est une des conditions que posent ces auteurs, philosophe et sociologues, pour garantir une certaine objectivité aux productions scientifiques.

En somme, certains usages (politiques) de la science mais également certaines modalités de production et de validation des connaissances scientifiques (par les scientifiques) contribuent à tenir les enseignants à l'écart de la construction des décisions qui les concernent.

¹ La *lesson study* est l'étude collective d'une séance, d'une séquence ou d'une situation. Elle correspond à une démarche de recherche-formation à l'échelle de l'école favorisant le développement professionnel de l'équipe enseignante.

II- Des conséquences de la mise à l'écart des enseignants des processus de décision politiques et de production des connaissances qui guident leurs pratiques

Les conséquences de la mise à l'écart des enseignants des processus de décision politique et de production des connaissances qui doivent impulser les transformations de leurs pratiques sont dommageables sur les plans professionnel et humain, mais également politique.

L'une des premières conséquences de cette mise à l'écart est une atteinte portée à l'autonomie de la profession dans son ensemble, à celle de ses membres. La sociologie des professions, par-delà les courants qui la constituent et la diversité des approches que ces courants proposent, a mis en évidence une règle majeure : un groupe professionnel est d'autant plus libre et autonome que les membres de ce groupe maîtrisent les savoirs qui fondent leur activité. Or, dans les faits, de nombreux travaux scientifiques conduits sans les enseignants produisent des conclusions qui s'imposent à eux. Ces travaux cautionnent le choix politique qui est fait de transformer les pratiques des enseignants sans laisser à ces derniers la possibilité d'apprécier, ni de juger de ce qui apparaît comme une nécessité.

Les recherches à visées évaluatives ont été, dans les années 1990 et au début des années 2000, l'archétype de ce type de recherches qui ne laissent que peu de possibilités aux enseignants de discuter des conclusions qui s'imposent à eux². La discussion semblait d'autant plus malaisée que les travaux revendiquaient être motivés par un souci d'efficacité et que les conclusions fondées sur des « nombres » apportaient toutes les garanties de l'objectivité (Lapostolle, 2019). Depuis quelques années, ce sont les conclusions des travaux des neurosciences qui servent de fondements aux *Guides et vademecum* adressés aux enseignants par le ministère de l'Éducation nationale (MENJ, 2020b). Bien que ces neurosciences se questionnent peu sur l'existence d'un sujet existant en dehors du sujet neurocognitif, elles prennent une place considérable dans la justification des dispositifs et manuels officiels censés faire évoluer les pratiques enseignantes.

Les usages faits de ces deux types de recherche - les recherches à visée évaluative et celles qui sont conduites dans le cadre des neurosciences - ont des conséquences majeures sur le travail des enseignants. Ces usages ramènent ce travail à ses dimensions les plus techniques. Les interrogations relatives aux enjeux de l'éducation, au sens du métier sont devenues secondaires, voire inexistantes.

Mais plus largement, ces transformations du travail s'accompagnent de modifications profondes de la manière dont l'enseignant les vit personnellement. En même temps que le métier se transforme, une véritable souffrance, une « souffrance ordinaire » selon Lantheaume (2011), s'installe qui impacte la vie des enseignants, dans toutes ses dimensions :

« 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... Les meilleures intentions réformatrices sont cependant souvent entachées par une conception erronée du travail selon laquelle il suffirait

² Par exemple, les travaux traditionnellement réalisés à l'IREDU sont emblématiques de ces recherches à visées évaluatives. Ils 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.

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 que les spécialistes 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 la mise à l'écart des enseignants des processus des décision politiques et de production des connaissances qui vont justifier les transformations de leurs pratiques ont des conséquences qui se manifestent sur le plan professionnel mais également sur le plan humain.

D'un point de vue politique, cette primauté donnée aux experts, qui se font les porte-paroles d'une certaine science, consacre l'instauration d'une forme de technocratie qui met en péril la démocratie. Supiot (2015) n'a de cesse de le montrer à propos de ce qu'il nomme le « gouvernement par les nombres » :

« 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 [...] 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)

La critique que Supiot (2015) adresse à cette modalité d'intervention de l'Etat que constitue le « gouvernement par les nombres » pourrait aussi plus largement être adressée à une certaine forme de gouvernement par les sciences. Stengers (2011) examine les abus de pouvoir commis au nom d'une science dont les conclusions doivent sans conteste être adoptées par les citoyens. Ceux-ci sont mis en demeure de se former à la science afin de mieux comprendre les conclusions qu'elle propose. La dimension partielle et décontextualisée des vérités que cette science construit n'est pas questionnée. La philosophe fustige alors les scientifiques qui devraient faire preuve de davantage de circonspection lorsqu'ils s'adressent aux citoyens. L'illustration de son propos avec le cas des biologistes laudateurs des OGM est éloquent. Ces scientifiques, quand ils s'expriment publiquement, oublient que :

« les OGM cultivés sur des milliers d'hectares imposent des questions telles celles des transferts génétiques et des insectes résistants aux pesticides, qui ne peuvent se poser à l'échelle du laboratoire, sans parler de questions telles la soumission des plantes modifiées au droit du brevet, la perte encore accrue de biodiversité ou l'usage massif de pesticides et d'engrais ». (Stengers, 2011 : 25).

La philosophe conteste plus largement les propos des scientifiques qui plaident pour une meilleure « compréhension » des sciences et qui affirment que tout citoyen devrait avoir un minimum de « bagage scientifique ». Aussi oppose-t-elle à la notion de « compréhension celle d'« intelligence publique des sciences ». Il s'agit d'un rapport intelligent à créer non seulement aux productions scientifiques mais aussi aux scientifiques eux-mêmes. Dans le même temps, la philosophe invite les scientifiques à développer pour eux-mêmes cette « intelligence publique » des sciences.

Les propos de ces deux auteurs, Supiot (2015) et Stengers (2011), ont une forte résonance politique. Ce qui les préoccupe, c'est l'atteinte portée à la démocratie, avec parfois le soutien de scientifiques qui manquent d'une certaine « prudence », notamment lorsqu'ils s'engagent dans l'espace public (Lapostolle, 2020). Ils appellent de leurs vœux une prise en compte des citoyens dans la construction des décisions qui les concernent. Leur interpellation prend alors tout son sens dès lors qu'il s'agit d'observer le sort réservé à la parole des enseignants dans la construction des décisions politiques qui les concernent et qu'ils auront bien souvent à mettre en œuvre.

III - Ce que les connaissances scientifiques gagneraient à prendre en compte la parole des enseignants

La mise à l'écart de la parole des enseignants, si elle a des conséquences professionnelles, humaines et politiques qui ne sont pas des moindres, interroge aussi la science elle-même car les connaissances qu'elle produit, en tenant cette parole à distance, ne semblent pas toujours avoir été pertinentes, notamment pour guider les politiques. Cette pertinence est notamment questionnée quand ces connaissances ont alimenté et cautionné de nombreuses décisions qui n'ont pas toujours visiblement porté leur fruit. La succession des réformes de la formation des enseignants, à un rythme soutenu depuis une quarantaine d'années, de même que la récurrence des injonctions qui leur sont adressées pour qu'ils fassent évoluer les pratiques, témoignent sans aucun doute du fait que ces réformes et injonctions n'ont pas permis de produire les transformations escomptées. Et cela quand bien même les acteurs politiques qui ont initié ces réformes et ces recommandations revendiquent tous avoir fondé leurs décisions sur les données scientifiques les plus solides.

La notion de « laboratisation du monde » empruntée à Callon, Lascoumes et Barthe (2001) peut nous venir en aide pour questionner cette pertinence des données scientifiques. Cette notion de « laboratisation » rend compte de la manière dont les scientifiques questionnent le monde et en retour l'informent à partir de leurs productions. Selon ces auteurs, les « manières de faire » des scientifiques comportent de nombreux biais, notamment parce que les scientifiques reformulent le monde réel et les problèmes qui se posent dans ce monde à partir du « monde confiné » de leur laboratoire et des problèmes qui sont principalement ceux de leur laboratoire. Cette reformulation s'effectue en trois étapes. Tout d'abord les scientifiques réduisent la complexité du macrocosme en un microcosme analysable dans leur laboratoire. Ensuite, ils soumettent à leur normes et règles méthodologiques les données recueillies pour mettre en mots les connaissances qu'ils produisent. Enfin, c'est le « retour vers le grand monde ». Les scientifiques vont faire ressortir de leur laboratoire les découvertes qu'ils y ont effectuées. Le monde extérieur devient reformulé par le monde confiné du laboratoire.

Face aux limites des apports de la science, Callon, Lascoumes et Barthe (2001) montrent que les experts et les scientifiques pourraient tirer une réelle plus-value d'une écoute plus attentive des simples citoyens, quand bien même cette écoute aboutirait à une confrontation avec ces derniers. Cette plus-value proviendrait du savoir spécifique, également qualifié de « savoir de plein-air », de ces citoyens qui sont exclus des débats techniques et scientifiques. Les auteurs montrent qu'en de nombreuses circonstances les citoyens peuvent faire surgir des interrogations qui permettent de reformuler les problèmes tels que les scientifiques les avaient formulés. Par les controverses que ces citoyens suscitent, « *ils réalisent un véritable inventaire de la situation, qui vise moins à établir la vérité des faits qu'à la rendre intelligible* ». Aussi les auteurs militent-ils en faveur du développement de ces controverses. Elles sont nécessaires pour que les questions que (se) posent les scientifiques

soient davantage en adéquation avec les situations réelles et complexes qui sont celles que vivent les citoyens ou les acteurs étudiés.

Ces propositions de Callon, Lascoumes et Barthe (2001), présentent un réel intérêt pour interroger la manière dont sont construits les problèmes en matière d'éducation. Car les problèmes n'ont pas d'existence spontanée, ils sont bien le fruit d'une construction, ou plus exactement d'une reconstruction des réalités observées... Or les problèmes posés par les scientifiques ne sont pas nécessairement ceux que rencontrent les enseignants. Car les scientifiques ne sont pas animés par les mêmes les mêmes buts ou mêmes finalités que les enseignants, ils ne sont pas soumis aux mêmes normes professionnelles, et n'abordent tout simplement pas du même point de vue les réalités de l'éducation... Sont-ils d'ailleurs face aux mêmes réalités ? Et la controverse, dont les sociologues tentent de montrer l'intérêt, pourrait apparaître comme une opportunité à saisir pour de nombreux scientifiques, tant pour mieux prendre en compte la réalité du travail des enseignants que pour ne pas conduire ces derniers à « résister » à leurs travaux ou aux décisions politiques légitimées par leurs travaux (Lapostolle, Riondet, 2018).

D'autres sociologues ont déjà fait des propositions en ce sens, ils invitent à accorder plus de place à la parole de ceux à propos desquels ils font des recherches. Tout autant que le bon usage que l'on peut faire de ces connaissances, c'est la teneur même des connaissances scientifiques qui préoccupent ces sociologues. Il ne s'agit pas seulement de soumettre les connaissances scientifiques à la controverse, il s'agit d'intégrer cette parole ou cette expérience des enquêtés dans le processus même de production et de validation des connaissances.

La notion de « conversion du regard » développée par Bourdieu (1993) à propos l'attitude de l'enquêteur face à l'enquêté exprimait sans ambiguïté la nécessité de prendre en considération les motifs d'agir ou l'expérience des acteurs. Le sociologue érigeait au rang de quasi nécessité méthodologique « *la disposition accueillante [du chercheur], qui incline à faire siens les problèmes de l'enquêté* » (Bourdieu, 1993 : 1399).

Dubet (1994), dans la continuité de Touraine (1978), a lui aussi largement valorisé la prise en compte de « l'expérience » des acteurs concernés dans le processus de production de connaissances scientifiques, même s'il ne va pas jusqu'à revendiquer la nécessité de leur participation au processus de validation des connaissances produites, comme ce peut être le cas des chercheurs qui conduisent des recherches collaboratives ou participatives (Lapostolle, 2015). Dans ce type de recherches, les acteurs opérationnels participent à la construction de l'objet de recherche avec les chercheurs. Ils contribuent aussi à la validation des connaissances scientifiques produites.

Sensevy (2011), dans la « Théorie de l'action conjointe en didactique », partant d'un travail sur les « ingénieries coopératives » et de l'idée de « clinique de l'éducation », propose un modèle original qui envisage de dépasser la position surplombante des chercheurs et de revenir à un « principe de symétrie » entre ces chercheurs et les enseignants. Il se fonde sur l'histoire de la clinique médicale pour mettre en lumière la possibilité de créer une « clinique didactique ». L'invention de la clinique médicale a déplacé le clivage entre la théorie et la pratique. Cette clinique médicale a été le « *lieu de la rencontre féconde, sur le lit du malade, de la théorie et de la pratique, qui s'est éloignée autant de la théorie dégagée de l'empirie que de la pratique non explicitable* ». La clinique consiste à diagnostiquer, à « *conduire une enquête* » et dans le même temps à « *enseigner l'art de l'enquête* ». Elle permet, de ce point de vue, de produire des savoirs nouveaux. Elle est une science de l'action. Elle rassemble à l'occasion d'une même situation un professeur en médecine et un interne. En matière d'éducation, il conviendrait pour que cette clinique soit opérante que les chercheurs aient une expérience et une pratique d'enseignant et que les enseignants se forment comme des ingénieurs. La formation des enseignants pourrait se concevoir dans la participation à des

« ingénieries coopératives », envisagées comme des méthodologies de recherche pratique qui reposent sur une série de principes : « *recherche de symétrie, la division du travail classique étant dissoute ; différences de pratique entre participants comme motrices du dialogue d'ingénierie ; posture de l'ingénieur qui réunit professeur et chercheur/formateur ; coresponsabilité assumée dans l'accomplissement du travail ; usage de Systèmes Hybrides Texte-Image-Son (SHTIS) pour l'organisation de l'étude des séquences et conservation de la mémoire de l'ingénierie* ».

Ce modèle proposé par Sensevy (2011) ne saurait pour son auteur être perçu comme un cadre trop étroit de formation. Il est davantage conçu comme un incitateur, un terreau à partir duquel pourraient se constituer une autre manière de former des enseignants et une autre manière également de concevoir la profession d'enseignant.

En somme, prendre en compte le point de vue des enseignants dans un processus de production de connaissances viendrait enrichir/ compléter des connaissances scientifiques sur l'école qui, dans leur quête permanente d'objectivité, finissent par faire oublier que l'éducation est aussi une affaire d'hommes et de femmes, d'adultes ou des élèves, en d'autres termes de sujets qui donnent un sens à leur présence/action dans l'école. Ainsi, cette écoute des enseignants pourrait-elle, en poursuivant une visée compréhensive, être une contribution importante à la connaissance scientifique portant sur le monde de l'éducation. Cette écoute pourrait aussi être suivie d'effets politiques non négligeables. La contribution des enseignants à la construction des problèmes relatifs à l'éducation serait sans aucun doute de nature à susciter leur adhésion aux décisions politiques censées permettre de résoudre ces problèmes...

Conclusion

Jusqu'à ces dernières années, il semble que dans le champ des sciences de l'éducation, une certaine défiance ait régné à l'égard des recherches participatives ou collaboratives, ou encore des recherches à visée compréhensive. Les demandes politiques en matière d'expertise, peuvent certainement en partie expliquer cette défiance. Mais la volonté des chercheurs de la discipline d'asseoir leur place, d'être reconnus, dans le champ universitaire est sans doute à prendre en considération.

Il convient de rappeler que la création d'une section des sciences de l'éducation au sein du Comité Consultatif des Universités (ancêtre du Conseil national des universités, CNU) est récente (1969) et que la discipline s'est longtemps interrogée à propos de son identité (Houssaye, 2009). Probablement convenait-il dans ces conditions que la discipline soit parée de tous les signes qui font qu'une science peut être rigoureuse, qu'elle adopte à la lettre les recommandations de Bachelard à propos de « la formation de l'esprit scientifique », qu'elle tienne à distance la parole et l'expérience des enseignants ?

Il apparaît cependant que depuis quelques années, les recherches à visée compréhensive connaissent un regain d'intérêt, une reconnaissance plus large dans le champ des sciences de l'éducation. En témoignent quelques rapports récents (ATHENA, ALLISTENE, 2017), mais aussi les arguments évoqués par les participants au colloque du CNESCO (2020). Ces participants revendiquant explicitement le fait de travailler « avec » et « pour » les enseignants, se distinguant ainsi des chercheurs du colloque organisé dix jours plus tard par le Conseil supérieur de l'éducation (2020). Pour rappel, Olivier Maulini et Régis Malet, coprésidents de ce colloque du CNESCO donnaient le ton de l'ouverture de cette conférence en ces termes : « La formation est-elle là pour satisfaire la hiérarchie ou le professeur. « Est-elle un outil de développement professionnel ou une mise au pas ? ».

Il semblerait que les conditions sociales et politiques soient présentes pour faire une plus grande place aux approches compréhensives dans le domaine des sciences de l'éducation : la montée en puissance d'une certaine forme de technocratie observée par de

nombreux scientifiques et philosophes qui se manifeste par un contrôle toujours plus présent des professionnels, appelle en tous cas les chercheurs à se repositionner, à repositionner leurs travaux, au regard des enseignants et des politiques. Ceci d'autant plus que les modalités d'action politique sur l'école, et le contrôle croissant des enseignants et de leurs pratiques, qui ont été mis en place depuis quelques décennies, ne semblent pas avoir véritablement fait la preuve de leur efficacité... Aussi les sciences expertes, au service des décisions politiques, semblent-elles de ce point de vue devoir être interrogées, notamment dans leurs fondements épistémologiques et méthodologiques.

Il existe par ailleurs dans le vaste domaine des sciences humaines et sociales une confirmation de cette tendance d'associer, de prendre en compte davantage en considération les citoyens ou les acteurs opérationnels, pour produire des connaissances scientifiques qui s'écartent des normes qui ont jusqu'alors prévalu. Dans de nombreux domaines scientifiques (sociologie politique, aménagement du territoire, sciences de l'environnement et du climat...), les approches compréhensives semblent avoir le vent en poupe. En témoigne le titre de l'éditorial de la prestigieuse revue *Nature* :

“The best research is produced when researchers and communities work together”(Editor, 2018)

En somme, les conditions sociales et scientifiques sont présentes pour faire une plus grande place à ces approches compréhensives, il semblerait que dans les années à venir, une reconfiguration du champ des sciences de l'éducation pourrait bien avoir lieu, qui permettrait à ces approches de faire la preuve de leur intérêt tant sur les plans scientifique, politique, que professionnel et humain.

Références bibliographiques

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.

Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris, France : Seuil.

Bourdieu, P., Chamboredon J.-C. & Passeron, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Ed EHESS.

Callon, M., Lascoumes, P. & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Le Seuil.

Champy, F. (2014). Faut-il parler de déprofessionnalisations au pluriel ? *Recherche et formation*, n°75, 133-146.

CNESCO (2020). La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation. Conférence de comparaisons internationales (CCI) du 16 au 20 novembre 2020.

Conseil scientifique de l'éducation, « Quels professeurs au XXI^{ème} siècle ? ». 1/12/2020.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.

Dupriez, & R. Malet (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.

Editor (2018). The best research is produced when researchers and communities work together. *Nature* 562, 7. <https://www.nature.com/articles/d41586-018-06855-7>

- Gonzalez-Laporte, C. (2014). *Recherche-action participative, collaborative, intervention... Quelles explicitations?*. [Rapport de recherche] Labex ITEM. fffhal-01022115f.
- Houssaye, J. (2009). De la naissance des philosophes de l'éducation en France In : 40 ans des sciences de l'éducation : L'âge de la maturité ? *Questions vives* [en ligne]. Caen : Presses universitaires de Caen, 2009 (généré le 26 janvier 2021). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/puc/8209>>. ISBN : 9782841338214. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.puc.8209>.
- Lantheaume, F. (2011). La souffrance des enseignants : épiphénomène ou analyseur du métier et du système ? *UQAM, Les Collectifs du CIRP*, 2, 6-18.
- Lapostolle G. (2006). « Du bon usage de l'expertise dans les politiques éducatives ». *Politiques et management public*, 24, 29-54.
- Lapostolle, G. (2015). Normes et politique. In H.-L Go (Ed.), *Normes pour apprendre*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy – Éditions Universitaires de Lorraine, 115-140.
- Lapostolle, G. (2019). *Les experts contre les intellectuels*, Nancy : PUN.
- Lapostolle, G. (2020). S'engager : oui, mais comment ? *La pensée d'ailleurs*.
- 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*, n°41.
- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles : De Boeck.
- MENJ (2020a). *Guide pour le Plan français à destination des pilotes et référents en académie*. <https://eduscol.education.fr/cid152401/plan-formation-francais.html>
- MENJ (2020b), *Guide et vademecum pour les apprentissages au CP et au CE1*, <https://www.education.gouv.fr/un-guide-referance-et-quatre-recommandations-au-service-de-la-maitrise-des-savoirs-fondamentaux-l-6959>.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir: Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.sense.2011.01>
- Stengers, I. (2011). Pour une intelligence publique des sciences ». *Alliage*, 69, 24-34.
- Supiot, A. (2015). *La gouvernance par les nombres. Cours au Collège de France 2012-2014*. Paris : Fayard.
- Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. Paris, France : Seuil.
- Weber, M. (1919). *Le Savant et le politique*. Paris : Plon (2^{ème} éd. 1963).