



A-t-on vraiment besoin d'une solide recherche en éducation ?

Olivier Rey

► To cite this version:

Olivier Rey. A-t-on vraiment besoin d'une solide recherche en éducation ?. Diversité : ville école intégration, 2018, La recherche en éducation : vers de nouvelles interfaces, 192. ensl-01973140

HAL Id: ensl-01973140

<https://ens-lyon.hal.science/ensl-01973140>

Submitted on 8 Jan 2019

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.

A-t-on vraiment besoin d'une solide recherche en éducation ?

Olivier Rey

« Les jugements concernant la recherche en éducation impliquent des jugements sur la recherche et des jugements sur l'éducation » (traduction libre par nos soins).

Lynn Yates, *What does Good Education Research look like?*, Maidenhead, Open University Press, 2004, p. 16.

Le Conseil scientifique de l'Éducation nationale (CSEN) a été créé en début d'année 2018, énième avatar institutionnel de sollicitation de la recherche par les autorités éducatives. Il semble qu'on redécouvre régulièrement, depuis plus de quinze ans, l'intérêt qu'aurait une recherche en éducation de qualité pour irriguer les pratiques et les politiques éducatives. Les initiatives se succèdent, un dispositif chassant l'autre, d'une façon souvent déconnectée des réalités de la communauté scientifique comme des besoins du terrain. À se demander si le problème n'est finalement pas plus révélateur des rapports compliqués de la société politique avec l'école que des seules difficultés de la recherche en éducation.

L'histoire de la recherche en éducation est jalonnée de rapports officiels qui dressent un état des lieux du champ, soulignant à la fois la nécessité et le manque d'envergure de cette recherche. Ces bilans s'accompagnent de propositions pour la mise en chantier d'un programme de développement de la recherche à la hauteur des défis que représente l'éducation dans nos sociétés contemporaines. Des instances, des organismes ou des dispositifs sont alors créés pour un temps, généralement supprimés ou remplacés à l'occasion d'un changement ministériel ou, plus rarement, réussissent à subsister...

Le rapport Prost et ses suites

En France, un rapport sert encore de référence en la matière. Il s'agit de celui qu'a rendu Antoine Prost en 2001, au nom de la commission qu'il animait, dans le prolongement des travaux du Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE)¹. Quelles en étaient les principales conclusions ?

Le rapport dressait un bilan sans complaisance de l'état de la recherche en éducation, en constatant que, s'il existait de nombreuses recherches, celles-ci étaient peu utilisées, peu connues, peu évaluées et mal coordonnées. Concernant l'articulation entre la recherche et le système éducatif, il considérait que l'ajustement entre la recherche et l'action passait par l'existence d'un milieu d'échanges. Enfin, il préconisait de lancer un programme qui permettrait de lancer des appels d'offres sur les questions essentielles pour le système éducatif qui manquaient de références scientifiques, et de créer des cadres et des lieux pour rassembler, capitaliser, analyser et mettre à disposition les résultats de la recherche existants aux niveaux national et international.

Jack Lang, alors ministre en charge de l'Éducation, annonçait dès novembre 2002 les suites qu'il entendait donner à ce rapport.

2 « Mission d'audit de modernisation. Rapport sur l'INRP, synthèse », février 2007. Accessible sur le site de La Documentation française.

En premier lieu, un programme stratégique fut mis en place. Animé par Marie Duru-Bellat et Denis Meuret, le Programme incitatif de recherche en éducation et formation (PIREF) a lancé des appels d'offres, suscité des rapports, organisé des écoles thématiques et une conférence de consensus sur la lecture en 2003. Son bilan est finalement assez consistant, malgré sa brève existence (il a été remplacé par une action concertée incitative à partir de 2004, qui elle-même n'a pas survécu à la mise en place de l'Agence nationale de la recherche en 2005).

En second lieu, le rapport Prost était censé donner des orientations stratégiques de refondation de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), alors en cours de transfert de Paris vers Lyon. Si l'INRP a connu une existence plus longue que le PIREF, dès 2007, une « mission d'audit de modernisation » de la tutelle publique sur l'INRP rendait des conclusions qui esquisaient deux scénarios : celui de la dissolution de l'Institut d'une part, et l'autre, qui était recommandé, celui d'une (nouvelle) refondation, avec un « recentrage sur le rôle de médiation au bénéfice des chercheurs en éducation, du système éducatif et du grand public ² ».

De fait, c'est la solution « non recommandée » qui fut privilégiée par le gouvernement Fillon : l'INRP fut dissous en décembre 2010 et l'essentiel de ses moyens transférés à l'ENS de Lyon ; certaines activités de l'INRP furent alors poursuivies au sein de l'ENS de Lyon, dans le cadre d'un nouvel institut, l'Institut français de l'Éducation (IFÉ).

De la loi de refondation de 2013 jusqu'en 2017

La loi dite de « refondation » du système éducatif de 2013 prévoit la création d'une nouvelle instance, le Comité national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), qui se met en place à partir de 2014, sous la présidence de Nathalie Mons ³.

Par ailleurs, une mission est confiée en 2015 par la ministre Najat Vallaud-Belkacem à Roger Fougères, ancien vice-président du conseil régional Rhône-Alpes, pour renforcer les liens entre la recherche et le système scolaire à travers la préfiguration des Instituts Carnot de l'Éducation (ICE), sur la base d'une première expérimentation en Auvergne-Rhône-Alpes, lancée en 2016 dans les trois académies concernées (avec un hébergement et un pilotage de projet assuré par l'IFÉ, à l'ENS de Lyon).

Enfin, le premier semestre 2017 est particulièrement fertile en publications institutionnelles sur la recherche en éducation, puisque plusieurs rapports sont rendus publics à la veille des élections présidentielles.

Le plus connu de ces rapports est probablement celui qu'a porté François Taddei, « Vers une société apprenante », rendu en mars 2017 à la ministre. On peut en retenir deux idées fortes, exprimées sous forme d'appel à intensifier la recherche pour faire progresser l'éducation, d'une part, et à engager plus largement les praticiens dans un ensemble de lieux et de réseaux de développement professionnel irrigués par la recherche, d'autre part.

Le « rapport Fougères » sera utilement complété par un autre, en deux volumes, réalisé par les Alliances Athéna et Allistene, qui présente un état des lieux détaillé des acteurs et lieux de la

2 « Mission d'audit de modernisation. Rapport sur l'INRP, synthèse », février 2007. Accessible sur le site de La Documentation française.

3 Nathalie Mons était l'une des quatre membres du comité chargé d'organiser la concertation pour la refondation de l'école. Notons ici que le CNESCO reprend aussi une partie du rôle qu'avait rempli le Haut Conseil de l'Éducation de 2007 à 2012, lui-même ayant succédé au Haut Conseil de l'évaluation de l'école, de 2001 à 2005.

recherche en éducation française, aux fins de fournir les éléments « pour une stratégie globale » de la recherche sur l'éducation et la formation.

Ce rapport se nourrit notamment des résultats d'une enquête sur les enseignants-chercheurs investis dans le domaine de l'éducation, pilotée par la direction ministérielle en charge de l'enseignement supérieur (DGESIP), et à laquelle un millier d'universitaires ont répondu en 2016.

Ruptures et continuités

À l'issue de ce survol d'une vingtaine d'années d'initiatives institutionnelles, que peut-on retenir ?

Sur la forme, cet empilement de dispositifs, de rapports et de commissions qui semblent à chaque fois être missionnés sur les mêmes thèmes, et rendre les mêmes conclusions, peut prêter à sourire... ou à gémir.

Le destin de l'INRP est à cet égard illustratif des atermoiements du pilotage ministériel. De l'installation du CNCRE auprès de l'INRP en 1995, jusqu'à celle de l'ICE auprès de l'IFÉ-ENS de Lyon en 2016 – sans oublier la création, la même année, d'une UMS CNRS en éducation au sein de l'ENS de Lyon⁴ –, se révèle une incapacité à se passer d'un institut qui est tout à la fois constamment décrié (et même dissous en 2010 !), en même temps qu'il est chargé de dispositifs qui recoupent en tout ou partie sa mission. Quelles leçons en tirer concernant l'éventuelle nécessité d'un opérateur national qui fasse le lien entre la recherche en éducation et les besoins du système éducatif ?

La création du CNESCO, par exemple, s'inscrit à la fois dans les pas du PIREF, pour certains aspects de ses activités (conférences de consensus, synthèses thématiques de recherches), et s'en différencie par son origine législative et surtout, de par son positionnement plutôt centré sur la production de préconisations en direction des acteurs du système éducatif que sur le lancement d'appels à projets. Dans ce dernier domaine, en effet, la création de l'ANR semble avoir réduit ou asséché le fléchage de financements vers les recherches en éducation.

Par ailleurs, les tiraillements récurrents entre le ministère⁵ et les conseils mis en place au fil du temps (dont récemment le CNESCO, ou le Conseil supérieur des programmes par exemple) – mais aussi le récent rapport de la Cour des comptes sur l'évaluation du système éducatif – laissent penser que l'État a du mal à soutenir des dispositifs de structuration de la recherche en éducation autonomes ou indépendants.

Dès lors, on peut se poser la question de savoir si le problème vient des recherches en éducation ou bien de leur positionnement par rapport aux questions éducatives.

Fantasmes et réalités

Dans les débats « de comptoir » sur l'éducation relayés par certains éditorialistes, il existe une sorte d'armée des ombres des sciences de l'éducation, dont les agents auraient colonisé la recherche universitaire depuis plus de quarante ans, infiltré l'ensemble des rouages de l'administration ministérielle et imposé leurs méthodes et leur idéologie. En outre, ces chercheurs en sciences de

4 Après une discussion sur la création d'une UMR faisant officiellement entrer l'éducation au CNRS, la solution d'une Unité mixte de service « Laboratoire de l'éducation » entre ENS de Lyon et CNRS a finalement été retenue.

5 Le ministère dispose lui-même d'une direction d'expertise avec la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), et d'un département consacré à la recherche et à l'innovation (DRDIE) au sein de la DGESCO...

l'éducation abuseraient de l'étiquette universitaire sans respecter les règles et les exigences de la recherche académique. Qu'en est-il précisément ?

Qui sont les chercheurs en éducation ?

Les enquêtes et bases de données ⁶ concernant les enseignants-chercheurs en éducation convergent pour estimer leur nombre, en France, dans une fourchette de 800 à 2 000 personnes maximum. Sachant qu'il y a déjà plus de 800 000 enseignants en exercice, on a peine à imaginer comment ce modeste bataillon de chercheurs en éducation, qui est loin d'être homogène, pourrait exercer une sorte de dictature intellectuelle sur un corps social dont la docilité n'apparaît pas comme la première caractéristique !

Au sein de cet ensemble, il y a bien évidemment des enseignants-chercheurs en « sciences de l'éducation », de la 70^e section du Conseil national des universités (CNU), mais ceux-ci représentent moins de la moitié des personnes concernées ; plus de 60 % d'entre eux sont des universitaires inscrits dans d'autres sections disciplinaires du CNU, dont la psychologie, les sciences du langage, les STAPS, la sociologie, l'histoire, l'informatique, etc.

Lorsqu'on examine les 275 laboratoires ou centres de recherche de rattachement cités, on constate le même éparpillement : les équipes centrées sur des questions éducatives ne rassemblent qu'une partie des chercheurs en éducation. Nombre de chercheurs exercent dans les laboratoires dont l'axe principal n'est pas l'éducation.

Une recherche plus universitaire ?

C'est une antienne du débat sur la recherche en éducation : celle-ci, trop éloignée des standards scientifiques internationaux, aurait souffert d'une trop grande confusion entre innovations, recherches-actions et expérimentations mal ou peu évaluées. Depuis quinze ans, des mouvements significatifs se sont pourtant produits.

Contrairement à ce qui était regretté dans le rapport Prost, on ne peut plus écrire que les équipes de recherche ne sont pas évaluées : elles sont désormais intégrées dans les vagues régulières d'évaluation du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES). Les résultats de ces évaluations montrent d'ailleurs que ces recherches recueillent des appréciations comparables à celles des autres équipes des sciences humaines et sociales. La plupart des chercheurs s'attachent à publier régulièrement dans des revues à comité de lecture qui déclarent pratiquer l'expertise anonyme des articles et qui figurent sur des listes d'autorité ⁷. L'internationalisation progresse doucement. Un nombre croissant de chercheurs français publient dans des revues en éducation non francophones, participent à des colloques internationaux (il suffit par exemple de vérifier la liste des inscrits à l'European Conference of Educational Research ces dernières années ⁸), s'engagent dans des projets européens et internationaux.

Peut-on dire que ces efforts ont changé la perception et la reconnaissance de la recherche en éducation ? Manifestement non ! Les débats publics sur les questions éducatives montrent qu'une majorité des chercheurs en éducation est encore considérée comme illégitime pour porter une parole rationnelle sur l'éducation. Quel est donc le problème ?

6 Croisement entre enquête DGESIP et base ÉduObs notamment (<https://ife.ens-lyon.fr/eduObs>).

7 Pour une discussion plus générale sur les réalités académiques concernées, voir aussi l'article de l'auteur, « Quels standards internationaux pour la recherche en éducation ? », sur <https://eduveille.hypotheses.org/7986> [mis en ligne le 03/05/2016].

8 <http://www.eera-ecer.de/ecer-2018-bolzano/previous-ecers>

Un manque de confrontations

Deux enjeux cruciaux de la recherche en éducation sont pointés par le rapport Prost : d'une part, celui du caractère cumulatif des recherches et, donc, de la confrontation scientifique ; d'autre part, celui de la capacité des chercheurs à apporter des réponses aux questions stratégiques du système éducatif.

Un examen des bibliographies concluant les articles des revues de recherche ainsi qu'une lecture attentive des programmes des colloques et conférences dans le champ aboutissent à une conclusion claire : de nombreux chercheurs travaillant sur les mêmes thèmes ne se croisent pas, ou ne se citent pas entre eux. Chacun semble rester dans son aire de familiarité, voire de confort, sans que vive une arène commune de confrontation. Les raisons de cet état de fait peuvent être diverses, mais le résultat en est un manque de caractère cumulatif des travaux, puisqu'il revient à l'utilisateur des recherches de faire lui-même la synthèse et la vérification des arguments avancés. C'est donc bien l'idée d'une communauté des chercheurs en éducation suffisamment structurée pour échanger et capitaliser ses travaux qui pose question.

Pourrait-il en être autrement dans un champ – l'éducation – dont tout le monde s'accorde à constater qu'il est pluri ou interdisciplinaire ? Peut-on exiger du psychologue, du didacticien, du sociologue, du linguiste, de l'historien ou du philosophe qu'il renonce à son cadre épistémologique et au découpage particulier que sa discipline organise pour lire le monde ?

Sans doute non, mais on peut se demander à partir de quel moment la pluralité légitime des approches devient un paravent à une stratégie d'évitement de la confrontation scientifique. Si le cloisonnement n'affectait que les « grandes » disciplines, les frontières seraient au moins lisibles, à défaut d'être forcément pertinentes. Mais les barrières sont en fait plus fines et passent à l'intérieur de chaque discipline, pour créer une myriade de courants et sous-disciplines.

On rencontre en revanche, au niveau international, des débats scientifiques dont on ne voit pas l'équivalent au niveau français. La lecture de certaines revues d'origine britannique, par exemple, montre des polémiques parfois assez incisives entre chercheurs qui se répondent explicitement d'un numéro à l'autre. Au niveau hexagonal, ces discussions ou disputes scientifiques publiques sont rares, voire inexistantes.

Entre standards et contextualisation

Malgré les difficultés évoquées, l'appétit des praticiens et des décideurs de l'éducation pour les éclairages des recherches semble de plus en plus grand. Les chercheurs concernés sont parfois confrontés à une injonction contradictoire : ils doivent faire la preuve de leur « conformité » aux standards académiques, et donc multiplier les publications et les activités scientifiques, pendant que le système académique leur réclame une disponibilité qui les éloigne des investissements scientifiquement les plus rentables.

Au-delà de ce dilemme, c'est aussi un problème de nature de la recherche qui se pose quand il s'agit d'organiser le retour des résultats vers le terrain. Quand un responsable de politique éducative ou un ensemble d'acteurs attendent des réponses issues de la recherche aux problèmes qu'ils rencontrent, il s'agit en général d'une situation contextualisée, dans laquelle interviennent de multiples variables qui ne se laissent pas réduire à un seul paradigme disciplinaire. Pour rendre une situation éducative ordinaire intelligible et agir dessus, il faut souvent convoquer des savoirs relevant de l'histoire, de la sociologie, de la psychologie cognitive, de la didactique, etc. Comment répondre de façon pertinente aux problèmes de terrain sans dépasser le cloisonnement en approches disciplinaires ? À court terme, on peut se contenter de promouvoir un dispositif ou une « méthode » dans son aire de spécialité, tant le désarroi ou la confiance des praticiens en la science les incite à chercher des réponses « prêtes à l'emploi », labellisées par la recherche. À long terme, à ne traiter qu'une partie superficielle ou partielle du problème, on distille de la désillusion ou de l'amertume...

Politiques *versus* recherches ?

Comme on l'a vu, les travaux universitaires en éducation font l'objet de deux types de stigmatisations. Le premier vise la qualité scientifique contestée de ces travaux, le deuxième critique l'insuffisante utilité sociale des recherches en éducation. Les recherches en éducation peuvent se voir reprocher tour à tour d'être trop liées à des pratiques et aux milieux de l'éducation, et aussi d'être trop théoriques ou fondamentales.

Si l'on suit le fil des différentes initiatives institutionnelles, on ne peut qu'être interrogatif quant à la volonté réelle des pouvoirs publics de corriger cette situation, au-delà des pétitions de principe. Là où la stabilité serait nécessaire pour assurer le développement durable d'une recherche de qualité, on ne trouve que des successions erratiques de politiques à court terme.

Les chercheurs concernés, en France comme ailleurs, ont souvent construit des argumentaires visant à répondre aux diverses critiques qui leur sont adressées – sans grand effet, il faut bien le reconnaître⁹. La chaîne argumentaire rationnelle paraît impuissante à faire évoluer les jugements qui semblent se nourrir autant d'opinions et de rumeurs que de données tangibles.

On peut alors se demander si la recherche en éducation n'est pas la victime collatérale d'un problème plus large de la société vis-à-vis de son école. Pour vérifier cette hypothèse, il faudrait comparer les configurations nationales dans lesquelles les controverses sur la qualité des recherches en éducation sont fortes et récurrentes (comme en France, évidemment, mais aussi en Angleterre, aux États-Unis, en Suède) à d'autres pays (comme la Finlande, la Nouvelle-Zélande ou la Corée), qui semblent réserver à la recherche en éducation un statut beaucoup plus apaisé.

Il faudrait également se demander si les décideurs en éducation souhaitent vraiment encourager une recherche qui peut parfois déboucher sur des conclusions embarrassantes pour l'action publique. On sait que sur certaines questions – le collège unique, le rôle des notes, le choix de l'école, le redoublement ou les devoirs, par exemple –, les résultats des recherches peuvent heurter l'imaginaire collectif. Ce qui est scientifiquement juste ne correspond pas forcément à ce qu'il est politiquement possible ou souhaitable.

La réponse en la matière serait peut-être d'envisager de passer à un niveau supranational pour sortir de la contingence nationale. Pourquoi ne pas imaginer, un jour, un groupement d'experts internationaux sur l'éducation, voire même un groupement d'experts intergouvernementaux, sur le modèle du GIEC sur l'évolution du climat ? La force de conviction des enquêtes PISA de l'OCDE montre peut-être la voie, même si la lecture des résultats qui en est faite témoigne aussi de la nécessité d'une lecture scientifiquement mieux informée !

Olivier REY

Ingénieur de recherche,

Institut français de l'Éducation – ENS de Lyon

9 Sur cette question, voir nos deux synthèses : Olivier Rey (2006), *Qu'est-ce qu'une bonne recherche en éducation ?*, Lettre VST-INRP, n° 18 (<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00115861>) et Olivier Rey (2014), *Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation*, Dossier de veille de l'IFE. Lyon, ENS de Lyon (<https://edupass.hypotheses.org/13>).