

Quelles définitions du passeur en éducation ?

Marie Gaussel, Anne-Françoise Gibert, Claire Joubaire, Olivier Rey

▶ **To cite this version:**

Marie Gaussel, Anne-Françoise Gibert, Claire Joubaire, Olivier Rey. Quelles définitions du passeur en éducation ?. Revue Française de Pédagogie, 2019, 201. ensl-01973936

HAL Id: ensl-01973936

https://ens-lyon.hal.science/ensl-01973936

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.

Quelles définitions du passeur en éducation ?

Various perpectives on knowledge brokers in education

Marie Gaussel
Institut français de l'Éducation, Veille & Analyses
marie.gaussel@ens-lyon.fr

Anne-Françoise Gibert
Institut français de l'Éducation, Veille & Analyses

Claire Joubaire
Institut français de l'Éducation, Veille & Analyses

Olivier Rey
Institut français de l'Éducation, Veille & Analyses

Cet article analyse l'histoire de l'usage du terme « passeur » en éducation, et met en lumière les différentes définitions de ce mot en France, en particulier en examinant ce qu'il doit au concept anglo-saxon de *knowledge brokering*. Il propose d'identifier trois compétences spécifiques au rôle de passeur : savoir identifier des travaux de recherche, savoir lire la complexité d'une situation éducative, et savoir discerner les recherches mobilisables pour répondre au caractère holistique d'une situation éducative. Enfin, il pose la question des structures pertinentes pour développer une culture de médiation, en prenant appui sur celles qui existent en dehors de la France.

Mots clés (TESE) : politique en matière d'éducation, recherche en éducation, médiateur, diffusion de l'information, pratique pédagogique, enseignant

This paper analyses the history of the use of the term "broker" in education, and highlights the different definitions of this word in France, in particular by examining what it owes to the anglo-saxon concept of knowledge brokering. It proposes to identify three skills specific to the role of the broker: knowing how to identify research work, knowing how to read the complexity of an educational situation, and knowing how to discern research that can be mobilized to respond to the holistic nature of an educational situation. Finally, it raises the question of the conception of relevant structures for developing a culture of mediation, learning from those that exist outside France.

Keywords (TESE): education policy, educational research, mediator, information dissemination, teaching practice, teacher

Une activité de médiation entre recherches et pratiques éducatives s'est développée depuis une quinzaine d'années au sein de l'INRP (Institut national de recherche pédagogique) puis de l'IFÉ (Institut français de l'Éducation), impulsée par une équipe de « veille scientifique » en éducation. Cette veille s'est rapidement éloignée des perspectives documentaires qui la

caractérisaient à ses débuts en 2003 pour produire de façon régulière des synthèses thématiques de la littérature de recherche française et internationale, aujourd'hui connues sous le nom de « dossiers de veille de l'IFÉ ». Cette expérience de production et de diffusion de savoirs sur et pour l'éducation nous permet de nourrir des questionnements récurrents dans la communauté des chercheurs en éducation au niveau international. Dans quelle mesure les recherches en éducation peuvent-elles être capitalisées, restituées et diffusées ? Quelle peut être l'utilisation des connaissances dans le domaine éducatif, au sein d'une société où l'intérêt grandissant pour la mobilisation de ces connaissances s'est accompagné de la transformation du contexte de leur production ? La large diffusion de nos productions et l'implication croissante des membres de l'équipe Veille & Analyses dans des réseaux et partenariats avec différents acteurs du système éducatif[1] nous ont amenés à approfondir la problématique des relations entre recherches, pratiques et politiques publiques en éducation, à la fois comme lecteurs attentifs de la littérature internationale sur ces questions, et comme acteurs de la médiation entre recherches et pratiques.

La mobilisation des recherches pour l'amélioration des pratiques éducatives est en effet devenue un débat politique et scientifique vif depuis que certains *think tanks* ont importé, en tout ou partie, des aspects doctrinaux de l'*evidence based-education* initialement développée en Angleterre et aux États-Unis, puis au sein des organisations internationales. La décision du nouveau ministre de l'Éducation nationale de mettre en place un conseil scientifique auprès du ministère et sa volonté affichée de s'appuyer sur certains travaux pour piloter l'action éducative ont cristallisé ces questions que nous avions résumées de façon provocatrice dès 2006 dans le titre d'une lettre de la Veille de l'INRP : « Qu'est-ce qu'une "bonne" recherche en éducation ? » (Rey, 2006).

Depuis, l'équipe Veille & Analyses de l'IFÉ a approfondi ces thématiques (Gaussel, 2014 ; Rey, 2014a) en développant une réflexion particulière sur le rôle des acteurs de la médiation entre recherches et pratiques éducatives. Nous nous sommes alors appuyés sur des travaux anglo-saxons qui soulignent le rôle nécessaire de médiateurs pour faire le pont entre la recherche et le monde éducatif – rôle d'autant plus délicat qu'il ne s'agit pas uniquement de tisser des liens entre deux univers (celui des chercheurs et des praticiens, ou des chercheurs et des décideurs politiques), mais de parvenir à se situer dans un système où ces trois pôles sont – ou devraient être – en interaction.

Qu'est-ce que le *knowledge brokering* ?

Dans le paradigme général de la mobilisation des savoirs, Ben Levin appelait notamment à identifier des *brokers* (littéralement « courtiers ») comme agents du *knowledge brokering* en éducation (Levin, 2013). L'utilisation de ce terme met en lumière la complexité de la circulation des connaissances. Le transfert de connaissances est en effet un processus qui va au-delà du simple « push » vers les personnes concernées (des chercheurs vers les décideurs, des chercheurs vers les praticiens, des chercheurs vers le grand public). Il s'agit plutôt de collaboration, de dissémination, de mises en pratiques qui permettent de juger de la pertinence de telle ou telle recherche, ainsi que de la pertinence de son implantation en contexte réel. Le transfert de connaissances correspond en réalité à plusieurs tâches qui se

[1] Par exemple l'EIPPEE (*Evidence Informed Policy and Practice in Education in Europe*), le CIDREE (*Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe*), la DGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire), le CNESCO (Conseil d'évaluation du système scolaire).

complètent et forment un lien entre les chercheurs et les autres acteurs. Il s'agit d'une interface composite qui inclut la recherche d'information, l'évaluation de cette information, le croisement et l'interprétation des résultats et l'identification des problématiques émergentes ou au contraire des points aveugles liés au sujet (Ward, House & Hamer, 2009). On retrouve cette idée chez Levin pour qui les contextes de médiation jouent le rôle le plus important : il ne suffit pas d'avoir connaissance d'un élément de recherche efficace, il faut réunir les conditions nécessaires pour que les praticiens fassent évoluer leurs pratiques.

Le terme de *broker* est en réalité polysémique, puisqu'on recense trois types de conceptions du courtage de connaissances dans la littérature de recherche. La première est liée à la diffusion et à l'utilisation des connaissances, et le courtage est censé faciliter la gestion de ces activités. Dans cette approche, le *broker* est un gestionnaire manager de la connaissance. La deuxième se concentre sur l'interface entre le producteur de connaissance et l'utilisateur de cette connaissance : le *broker* sert alors de lien, de pont entre les deux. La troisième approche améliore ou facilite l'accès à la connaissance en formant l'utilisateur. Dans ce cadre, le *broker* agit comme un constructeur (Ward, House & Hamer, 2009). L'étude de Munérol, Cambon et Alla (2013) permet de dégager trois éléments centraux au concept de *broker* : « la facilitation des relations, la présence de groupes de public cible du courtage en connaissances, la facilitation de l'utilisation des données de la science ».

Des *brokers* aux passeurs : une traduction qui demande à être précisée

Nous avons proposé de traduire, imparfaitement, ce terme de *brokers* par le concept de « passeurs » (Rey, 2014b). L'expression a été depuis disséminée dans les réseaux qui s'intéressent à ces sujets. Elle a été institutionnalisée lors de l'expérimentation de l'Institut Carnot de l'Éducation, dans la suite de nos échanges avec l'initiateur de l'ICE et de la réalisation du rapport d'Olivier Quéré (2016). Rançon de son succès, cette notion de passeurs souffre d'une définition souvent floue, qui ne nous paraît pas suffisante pour caractériser les conditions de mise en œuvre d'une « mobilisation des recherches pour l'action éducative » digne de ce nom.

Ainsi, la polysémie du terme masque un véritable clivage entre des missions différentes. Pour le dire de manière schématique, le passeur/chercheur co-construit sa production scientifique avec des praticiens, qui, grâce à ce travail autour d'objets de recherche communs, développent sur leurs pratiques un regard scientifique. Le passeur/formateur aborde de façon pragmatique les questions vives issues du terrain en s'adossant à la recherche, pour construire des compétences professionnelles efficientes. Dans une troisième acception, enfin, le passeur est celui qui développe une approche généraliste des champs de l'éducation. Il a ainsi une vision globale, adossée aux différentes recherches et une production plutôt de type éditorial. Il est capable de comprendre les enjeux des recherches et ainsi, dans la mesure du possible, de faire des ponts entre des conceptions disparates, voire opposées, des pratiques éducatives – c'est ce rôle dont nous nous emparons au sein du service Veille & Analyses de l'IFÉ.

Or, à lire certains articles ou certains rapports, il suffirait, pour être « passeur », d'être un praticien éducatif familiarisé à la recherche par un master en éducation ou par son implication dans des travaux de recherche. Pour d'autres, il suffirait de disposer d'une bonne connaissance du système éducatif complétée par quelques lectures ou la fréquentation de conférences de chercheurs reconnus. Autrement dit, être « passeur » ne serait qu'une tournure d'esprit ou une posture que déciderait d'adopter, de façon durable ou momentanée, aussi bien un enseignant ou un chercheur qu'un post-doctorant ou un inspecteur de l'Éducation nationale.

Il nous semble au contraire qu'il faut prendre au sérieux les savoirs et les connaissances spécifiques qui seraient constitutifs d'une compétence de « passeur », non réductibles à un simple voisinage organisé entre praticiens et scientifiques. Pour résumer, il nous apparaît qu'il serait opportun d'envisager les contours d'une culture professionnelle propre au rôle de passeurs dans le contexte éducatif.

Identifier les compétences spécifiques au rôle de passeur

Les collaborations que nous avons établies avec des chercheurs internationaux spécialisés sur ces questions (Cain, Wieser & Livingston, 2016 ; Gaussel & Rey, 2016) comme les échanges réguliers avec nos collègues du Centre Alain Savary à l'IFÉ (Centre Alain Savary, 2017) et leur expérience de la formation de formateurs nous ont convaincus que devenir passeur appelle à la fois des connaissances particulières sur la pratique éducative et des connaissances particulières sur la recherche.

En premier lieu, cela nécessite de savoir identifier des travaux de recherche et donc de comprendre comment fonctionnent les communautés scientifiques concernées, dans quelles revues et collections elles s'expriment, comment les consulter et les analyser. Cela signifie prendre en compte également ces recherches dans une perspective internationale, au-delà de la dimension francophone : la comparaison internationale a ici une fonction heuristique et non d'importation de modèles étrangers « efficaces ». Savoir ce que recouvre précisément une revue à comité de lecture ou savoir repérer si un écrit se réfère à un travail empirique ou exprime une opinion ne va pas de soi lorsqu'on n'est pas immergé dans le monde académique. Or on ne peut se passer de cette connaissance minimum du milieu de la recherche pour pouvoir sélectionner les publications scientifiques pertinentes (repérer l'expertise de l'auteur, sa situation dans le champ, la méthodologie utilisée, etc.).

En second lieu, mobiliser des réponses pertinentes pour les pratiques éducatives implique de savoir lire la complexité d'une situation éducative. Comprendre les raisons pratiques des acteurs de l'éducation comme les obstacles que rencontrent des élèves est largement conditionné par une observation réfléchie des réalités éducatives qui n'est pas un simple fruit de l'expérience mais nécessite une lecture organisée de ce que signifie apprendre et faire apprendre. Sans un minimum de bagage théorique permettant de problématiser une situation donnée, il devient difficile de comprendre quelles sont les réponses possibles issues de la recherche à apporter aux besoins ou aux demandes qui s'expriment spontanément dans le cours de la pratique. Nous pensons qu'on ne peut être en situation de passeur si on ne fait pas cet effort de réflexion sur la recherche et sur les supports et modalités de la mise à disposition des outils conçus comme des ressources et sur la place, la fonction, l'utilisation des recherches au sens large dans les pratiques des acteurs.

En troisième lieu, être passeur implique probablement d'identifier les recherches mobilisables, dans leur pluralisme disciplinaire et épistémologique, pour répondre au caractère holistique d'une situation éducative. Autrement dit, cela nécessite une culture générale de base sur la recherche en éducation pour se repérer aussi bien au sein des disciplines contributives (psychologie et sciences cognitives, didactique et sciences de l'éducation, philosophie, sociologie, sciences du langage, histoire, géographie, économie, etc.) que pour comprendre les principaux modes de validation scientifique. Comprendre les exigences, la portée et les limites d'une démarche expérimentale comme celles d'une observation anthropologique ou d'une enquête par questionnaire n'est pas un luxe mais une nécessité quand il faut expliquer à des praticiens en quoi des recherches différentes peuvent se révéler complémentaires sur un même thème.

Ces exigences peuvent apparaître relativement triviales mais force est de constater qu'elles ne constituent un attribut naturel ni des praticiens ni des chercheurs, tant les spécialisations et les expertises respectives des uns et des autres ne garantissent pas un socle de culture générale pour construire des ponts entre les résultats des recherches et les attentes des praticiens. Cette culture générale professionnelle des passeurs demande donc à être définie, construite dans le temps et régulièrement mise à jour.

Quelles structures pour développer une culture de médiation ?

Cette culture de médiation est loin d'être développée de la même manière dans tous les pays. Selon Nutley, Morton, Jung *et alii* (2010), la médiation paraît être le maillon le plus faible du continuum des connaissances dans la plupart des États membres de l'Union européenne. Différents modèles institutionnels de courtage de connaissances ont néanmoins émergé dans certains pays, organisés le plus souvent selon un modèle de diffusion utilisant le principe de la revue systématique, comme par exemple le réseau EIPPEE (*Evidence Informed Policy and Practice in Education in Europe*) ou le *Norwegian Knowledge Centre for Education* en Norvège. Au Canada, Cooper (2012) a repéré et analysé le fonctionnement de quarante-quatre projets de *brokerage* regroupés au sein du KNAER (*Knowledge Network for Applied Education Research*). Mais l'adéquation entre l'offre et la demande reste loin d'être parfaite dans certains pays où l'écart entre les différents pôles parties prenantes continue de se creuser. La mise en place d'organisations passeuses n'est en effet ni naturelle ni homogène dans l'ensemble des pays de l'OCDE (Quéré, 2016). Farley-Ripple, May, Karpyn *et alii* (2018) nous incitent en premier lieu à considérer les missions du passeur en éducation comme une aide multidimensionnelle au service de la communauté éducative.

Ces nouvelles façons de penser et de construire des ponts entre les différentes communautés de pratiques concernées témoignent de la complexité à créer des relations entre recherches, pratiques et politiques qui iraient bien au-delà de simples opérations de diffusion, d'assimilation ou de prescription.

Bibliographie

CAIN T., WIESER C. & LIVINGSTON K. (2016). « Mobilising research knowledge for teaching and teacher education ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 39, nº 5, p. 529-533.

CENTRE ALAIN SAVARY (2017). *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves*. En ligne : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/concevoir-des-formations> (consulté le 4 juin 2018).

COOPER A. (2012). *Knowledge mobilization intermediaries in education: a cross-case analysis of 44 Canadian organizations*. Thèse de doctorat, philosophie, Université de Toronto (Canada).

FARLEY-RIPPLE E. MAY H., KARPYN A., TILLEY K. & McDONOUGH K. (2018). « Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework ». *Educational Researcher*, vol. 47, nº 4, p. 235-245.

GAUSSEL M. (2014). « Production et valorisation des savoirs scientifiques sur l'éducation ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, nº 97. En ligne : <https://edupass.hypotheses.org/664> (consulté le 11 juin 2018).

GAUSSEL M. & REY O. (2016). « The conditions for the successful use of research results by teachers: reflections on some innovations in France ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 39, nº 5, p. 577-587.

LEVIN B. (2013). « To know is not enough: Research knowledge and its use ». *Review of education*, vol. 1, nº 1, p. 2-31.

MUNÉROL L., CAMBON L. & ALLA F. (2013). « Le courtage en connaissances, définition et mise en œuvre : une revue de la littérature ». *Santé publique*, vol. 25, nº 5, p. 587-597.

NUTLEY S., MORTON S., JUNG T. & BOAZ A. (2010). « Evidence and policy in six European countries: diverse approaches and common challenges ». *Evidence & Policy*, vol. 6, nº 2, p. 131-144.

QUÉRÉ O. (2016). *Des savoirs scientifiques pour les pratiques éducatives. Une comparaison internationale des modes d'institutionnalisation de la valorisation de la recherche en éducation. Mission ICE*. Lyon : ENS de Lyon.

REY O. (2006). « Qu'est-ce qu'une "bonne" recherche en éducation ? » *Lettre VST-INRP*, nº 18. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00115861> (consulté le 11 juin 2018).

REY O. (2014a). « Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, nº 89. En ligne : <https://edupass.hypotheses.org/13> (consulté le 11 juin 2018).

REY O. (2014b). « À la recherche des "passeurs" en éducation ». *Éduveille. Autour des recherches en éducation et formation*. En ligne : <http://eduveille.hypotheses.org/6086> (consulté le 18 juin 2018).

WARD V. L., HOUSE A. O. & HAMER S. (2009). « Knowledge brokering: Exploring the process of transferring knowledge into action ». *BMC Health Services Research*, vol. 9.