

LA PÉDAGOGIE, LES ENSEIGNANTS ET LA RECHERCHE: RÉFLEXIONS EN CHANTIER (PARTE III) COMMENTAIRES SUR LA PLACE ET L'ÉTAT DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Antonio Novoa

Resume

La pédagogie, les enseignants et la recherche rassemble trois textes écrits à différents propos. Le premier, La raison et la responsabilité, cherche à comprendre la construction disciplinaire de la pédagogie au tournant du siècle (1880-1920). Le deuxième est centré sur les enseignants et l'émergence d'un <nouvel> espace public de l'éducation. Le dernier ouvre une réflexion libre sur la place et l'état actuel de la recherche en éducation. Marque par des regards historiques et sociologiques, cet ensemble de textes cherche à croiser des analyses sur la discipline (la pédagogie), la profession (les enseignants) et la connaissance (la recherche).

Mots- cles: pédagogie, enseignants, recherche.

PEDAGOGY, TEACHERS AND RESEARCH: ONGOING THOUGHTS (PARTE III) COMMENTS ON THE PLACE AND THE STATE OF THE ART IN EDUCATIONAL RESEARCH.

Abstract

Pedagogy, Teachers and Research brings together three texts wrote for different purposes. The first one, Reason and Responsibility, aims at understanding the disciplinal construction of Pedagogy at the century shift (1880-1920). The second one studies the teachers and the emergence of a "new" public space of education. The last one opens up a free reflection concerning the place and the current state of research in education. The group of texts is characterized by historical and sociological points of view and it intends to interweave analyses based on discipline (the pedagogy), the profession (the teachers), and knowledge (the research).

Key-words: pedagogo, teacher, research. to emerge, disguised in the rhetoric.

1. La place de la recherche en éducation : Trois thèses

Par des effets de simplification, nous sommes « invités », trop souvent, à reproduire des dichotomies qui renferment la réflexion

éducationnelle à l'intérieur de raisonnements binaires : théorie/pratique, recherche/action, science/réforme, etc.¹ C'est la pire manière d'engager le débat, qui devient cercle vicieux de la pensée. La question des liens entre « recherche pédagogique » et « réformes éducatives » fut posée tant de fois, qu'on voit mal comment éviter les idées toutes faites ou les lieux communs... et nous savons tous qu'en pédagogie le danger est grand de n'être d'accord que sur des banalités !

Je me propose d'avancer quelques propos, formulés en tant que thèses, qui cherchent à interroger le besoin de *légitimation par la pratique* ressenti par la recherche pédagogique, ainsi que les usages discursifs qui consacrent l'*utilité* comme critère de pertinence du travail scientifique en éducation. À travers cette démarche intellectuelle, j'espère éviter les redondances, entreprenant un effort de compréhension de la recherche comme mode de construction et de reconstruction des politiques éducatives et des réalités scolaires. Au lieu de porter mon attention sur le dualisme recherche-pratique, j'essaierai de montrer comment ces deux éléments se situent dans un même espace social et partagent des problèmes et des langages communs.

Première thèse

Contrairement à une opinion courante, la « recherche pédagogique » a fortement influencé la « réforme des systèmes éducatifs » tout le long du XX^e siècle.

Dans son livre sur la pensée politique, *Powers of Freedom*, Nikolas Rose montre comment l'école est liée à la consolidation de *technologies de responsabilisation* qui produisent des processus d'auto-régulation à travers des formes d'individualisation et de normalisation. Ces technologies incorporent les dimensions de la *rationalité* et de la *sensibilité*, de façon à ce que l'éducation concerne la formation d'un citoyen rationnel mais aussi d'un citoyen sensible. Son argumentation fait une grande place aux programmes de la pédagogie scientifique, développés à partir de la fin du XIX^e siècle, qui ont construit des discours spécialisés sur les conduites individuelles : « ils ont rêvé de la possibilité de former des individus qui n'avaient pas besoin d'être gouvernés par les autres, qui se gouverneraient à eux-mêmes grâce à

1 Une première version de ce commentaire fut publiée dans la *Revue Française de Pédagogie* (n° 135, 2001, pp. 101-105).

l'introspection, à la prévision, au raisonnement, au jugement et à certaines normes éthiques » (1999, p. 78).

Nikolas Rose analyse la pénétration du discours pédagogique dans l'ensemble des manières de penser et d'agir des sociétés contemporaines. Ayant comme référence les changements dans le « gouvernement des conduites » et dans la « régulation des subjectivités », il rend clair le rôle de la pédagogie dans la construction d'un citoyen éduqué, c'est-à-dire d'un sujet que l'on prétend autonome, actif et responsable. L'essor de la raison pédagogique devient ainsi l'un des éléments essentiels pour comprendre un siècle qui s'achève dans l'idéologie de l'éducation et la formation tout au long de la vie, c'est-à-dire dans une idéologie qui exige aux individus un travail incessant de formation et re-formation, d'acquisition de nouvelles compétences et capacités, d'augmentation des titres scolaires et de recherche permanente d'un emploi : « la vie est en train de devenir une continuelle capitalisation économique du *self* » (Rose, 1999, p. 161).

La démonstration avancée par les auteurs de l'équipe de Stanford (John Meyer, Francisco Ramirez et autres), dans le cadre des dénommées *approches du système mondial*, est encore plus convaincante. Dans une série impressionnante d'études, publiées depuis un quart de siècle, ils ont mis en lumière l'existence d'un *modèle mondial d'école*. Il s'agit plutôt d'un modèle imaginé que d'un modèle réel. « Imaginé », au sens où il est produit dans les centres mondiaux – les fameuses « sociétés de référence » – se diffusant à travers des réseaux complexes, portés fondamentalement par des élites politiques ou professionnelles. Très souvent, ce modèle imaginé est le seul disponible au plan local, constituant l'inspiration première des réformes des systèmes éducatifs nationaux.

John Meyer et ses collègues soutiennent que le rôle accompli par les éducateurs professionnels et les experts scientifiques est le seul facteur qui permet d'expliquer la relative homogénéité des réformes pendant le XX^e siècle, en particulier des réformes du curriculum. Ce sont des perspectives et des langages dont on connaît mal l'influence concrète à l'intérieur de l'école ou de la salle de classe, mais dont on sait bien qu'ils ont marqué la conception des réformes :

Les changements principaux que nous observons dans l'évolution du curriculum au niveau mondial ont été structurés par les conceptions des scientifiques et des professionnels de l'éducation. Ce sont des changements théorisés, plutôt que des changements qui se limiteraient à

refléter des pouvoirs naturels. Chacun d'entre eux est le résultat d'une élaboration théorique sur le plan éducationnel. [...] Ces groupes – qui opèrent dans leur terrain comme agents de vérités universelles dans une vision universaliste – incorporent et représentent des forces culturelles mondiales, ce qui renforce leur autorité (Meyer, Kamens & Benavot, 1992, p. 175).

Des analyses semblables pourraient être avancées à propos des réformes de la formation des enseignants, qui tendent à être imaginées à partir de concepts comme « l'enseignant réflexif » ou « l'enseignant-chercheur », même dans les pays où l'on trouve des maîtres incapables de faire une opération arithmétique simple ou de rédiger une phrase sans fautes; ou à propos des nouveaux processus de régulation, d'évaluation et de contrôle de l'action des enseignants et du fonctionnement des écoles basées sur une logique d' « autonomie » et de « responsabilité ».

La thèse que je viens de présenter permet de nuancer les souffrances des éducateurs et des pédagogues qui se plaignent de l'indifférence de la société vis-à-vis leurs travaux ou les reproches qui leur sont adressés quant à l'inutilité de leurs recherches. Les choses sont bien plus complexes qu'elles ne le paraissent à première vue.

Deuxième thèse

S'il est vrai que la recherche pédagogique a influencé la réforme des systèmes éducatifs, l'inverse est tout aussi vrai : la réforme des systèmes éducatifs a influencé depuis toujours la recherche pédagogique.

Dans un pays comme la France, il est presque inutile de rappeler les liens étroits qui ont toujours existé entre le champ politique et le champ de la recherche en éducation. À beaucoup d'égards, ils sont constitutifs de l'idée même de « science de l'éducation », d'abord au singulier et, plus tard, au pluriel. L'Institut National de Recherche Pédagogique est l'héritier d'une tradition du XIX^e siècle, où les grands réformateurs de l'école étaient aussi les penseurs de l'éducation, ayant même occupé les premières chaires universitaires de cette discipline. Du coup, il n'est pas étonnant de voir l'*agenda* de la recherche pédagogique fortement imprégné par les décisions et les priorités définies sur le plan politique.

Émile Durkheim a fait preuve de perspicacité dans la manière d'envisager l'urgence d'une *théorie pratique* de l'éducation :

Si donc il nous était permis d'attendre, il serait prudent et méthodique de patienter jusqu'à ce que ces sciences [de l'éducation] eussent fait des progrès et pussent être utilisées avec plus d'assurance. Mais c'est que, justement, la patience ne nous est pas permise. Nous ne sommes pas libres de nous poser ou d'ajourner le problème : il nous est posé, ou plutôt imposé par les choses elles-mêmes, par les faits, par la nécessité de vivre. [...] Sans doute, à agir dans ces conditions, on court des risques. Mais l'action ne va jamais sans risques; la science, si avancée qu'elle puisse être, ne saurait les supprimer. Tout ce qu'on peut nous demander, c'est de mettre tout ce que nous avons de science, si imparfaite qu'elle soit, et tout ce que nous avons de conscience, à prévenir ces risques autant qu'il est en nous. Et c'est précisément en cela que consiste le rôle de la pédagogie (1911, p. 1541).

Le drame de l'*urgence* habite l'imaginaire de la recherche pédagogique. Il définit des rapports au *terrain* (curieuse métaphore!), conçus soit comme une liaison aux enseignants et à leurs pratiques, soit comme une participation informée aux processus de décision politique. Il est essentiel de bien comprendre le jeu des appropriations qui est derrière tout essai de penser l'éducation. Y a-t-il un seul chercheur qui, une fois ou une autre, ne se soit pas plaint d'avoir été mal compris ? Qu'on se souvienne de l'avertissement de Gabriel Compayré, vieux de plus d'un siècle : « Quand le pédagogue a fait maint effort pour introduire dans l'éducation un exercice nouveau, et qu'il a réussi, son rôle change : il a le plus souvent à réprimer les excès de zèle, et à maintenir dans de justes limites cet enseignement même qu'il a eu le plus de mal à faire accepter » (1895, p. 43).

Nous pouvons céder à la tentation de « séparer les eaux », dressant des barrières entre les dimensions scientifiques, politiques et pratiques. Mais cela ne résout aucun problème, car en éducation il faut se méfier de toute velléité de partager la théorie et la pratique, le fondamental et l'appliqué, la pensée et l'action. Et pourtant, des énergies doivent être consacrées à la clarification de la *conditio*, de la *dispositio* et de l'*ordinatio* de la recherche pédagogique :

– la *conditio*, c'est-à-dire son état et sa localisation, en particulier vis-à-vis les enseignants et les décideurs;

- la *dispositio*, c'est-à-dire l'intentionnalité et la complexion qui lui permettent d'affirmer une identité propre;
- la *ordinatio*, c'est-à-dire son organisation et son programme en tant que champ scientifique.

À cela deux exigences: qu'on abandonne les vieux modèles de dissémination de la recherche et qu'on ne se laisse pas encercler dans une « culture de rédemption » qui accorderait aux chercheurs un pouvoir de salut des individus et des sociétés (Popkewitz, 1998).

La pédagogie doit déployer des efforts pour identifier et construire ses propres champs de recherche, habités par des soucis théoriques et pratiques. Des champs qui ne s'isolent pas des débats sociaux et politiques, mais dont la définition ne dépend pas d'une initiative extérieure. Ce qui est en cause, n'est pas tant le « statut », mais plutôt la « signification » de la recherche; ou, mieux dit, le pouvoir d'accorder des significations au travail de recherche. Et ce pouvoir ne peut résider ailleurs que dans les communautés scientifiques. En évitant des discours de légitimation basés sur l'utilité et la portée « réelle » de la recherche, on crée les conditions pour la consolidation de liens et de dialogues où chacun devient conscient de la place qu'il occupe et du lieu qui organise et légitime sa parole (Novoa, 1998). La recherche pédagogique pourra, alors, définir son propre référentiel, qui tient compte de l'ensemble des demandes qui lui sont posées, mais qui ne se laissent pas déterminer par elles.

Troisième thèse

La croissance récente des experts en éducation et des organismes de régulation et contrôle des systèmes éducatifs oblige la recherche pédagogique à faire preuve de modestie et de prudence.

Pendant les dix dernières années, on a assisté à une croissance sans précédents des experts en éducation : dans les universités, dans l'administration publique, dans les entreprises, dans les centres de recherche et d'innovation, dans les organisations internationales. Cette armée d'experts a construit et diffusé des systèmes de pensée, des manières de parler et des stratégies d'action. Son pouvoir ne s'arrête pas à la production d'une connaissance spécialisée; il se définit par la

capacité à façonner et à discipliner des individus et à fabriquer des pratiques scolaires.

L'une des caractéristiques principales des réformes éducatives actuelles est la mobilisation des communautés de recherche d'une manière qui dépasse les frontières nationales : « Les projets de réforme et les stratégies d'évaluation des systèmes scolaires nationaux incorporent des caractéristiques universelles. Il y a des références communes, sur le plan international, dans les stratégies de rationalisation des systèmes scolaires, ainsi que dans le développement de groupes internationaux d'intellectuels qui cherchent à définir des projets alternatifs » (Popkewitz, 2000, p. ix). Cet aspect est essentiel si l'on veut comprendre ce que Roland Robertson (1992) appelle les processus de « glocalisation », c'est-à-dire l'inscription au plan local de principes et de narratives qui circulent dans l'espace-monde.

Dans un article sur le financement des universités, mais dont les arguments centraux peuvent être appliqués à l'ensemble de l'éducation, Hans Weiler écrit qu'un nouveau jeu a cours en Europe : « Quelques-uns nomment ce jeu *dérégulation*, d'autres estiment que nous sommes devant la combinaison d'une plus grande autonomie et d'une plus grande responsabilité, d'autres encore considèrent qu'on est en train de passer de dispositifs de contrôle basés sur les *inputs* vers des formes de contrôle basées sur les *outputs*, et il y en a ceux qui s'adonnent tout simplement à l'exercice de renvoyer la balle les uns aux autres ». Une chose est sûre : on tend à abandonner les systèmes de contrôle qui opèrent *ex ante*, c'est-à-dire à travers un ensemble de règles et de normes définies à l'avance, vers des systèmes de régulation qui travaillent *ex post*, c'est-à-dire à travers l'analyse des résultats et des performances (Weiler, 1999). Cette transition va de pair avec des tendances de privatisation et d'imposition d'une logique de « marché » qui envahissent aussi bien l'espace public que l'espace privé de l'éducation.

Ces évolutions entraînent des changements profonds car on assiste, depuis quelques années, à l'expansion de toute une série d'activités nouvelles, liées notamment aux fonctions : (i) de définition de systèmes d'accréditation, de qualifications et de *standards*; (ii) de mise sur pied de procédures d'évaluation, d'audit, de mesure et d'*accountability*; (iii) d'organisation de bases de données statistiques et d'indicateurs de performances et de compétences; (iv) de construction de dispositifs de régulation, de pilotage, de suivi et d'accompagnement; (v) d'élaboration de documents d'orientation et d'études prospectives. On constatera l'entrée récente d'un ensemble de concepts et de langages

qui ne faisaient pas partie du lexique éducationnel. Ces pratiques discursives ne sont pas innocentes et accomplissent un travail de construction (et pas seulement de description) des réalités scolaires.

Traditionnellement, les chercheurs en éducation ont défini leur identité dans un équilibre entre l'espace universitaire (savoirs disciplinaires), les institutions de formation (savoirs pédagogiques) et les écoles (savoirs pratiques). Aujourd'hui, ils sont incités à s'établir comme « consultants » ou « experts » dans une panoplie d'organismes consacrés aux nouvelles « missions » : centres et unités d'évaluation, laboratoires et chantiers d'innovation, agences et services de formation, observatoires d'évolution des effectifs scolaires ou du personnel enseignant, réseaux de partage et d'analyse collective des pratiques, groupes de réflexion et d'accompagnement des politiques éducatives, etc. La pulvérisation du métier est plus profonde qu'elle ne le paraît à première vue. C'est pourquoi les catégories et les critères utilisés d'habitude pour rendre raison de la recherche pédagogique ne nous servent plus.

On peut envisager la rhétorique actuelle sur la *centralité* des enseignants ou la « société cognitive » comme des stratégies pour faire valoir les systèmes de connaissance spécialisée et le travail des communautés scientifiques. Elles tendent à provoquer un « excès de discours » qui a des conséquences très significatives dans les écoles et, surtout, auprès des enseignants. Or, aujourd'hui, il n'est plus possible d'ignorer l'échec des promesses, des prophéties, des exigences et des programmes formulés par les experts depuis plus d'un siècle. C'est pourquoi il faut repenser avec prudence et modestie la place de la recherche pédagogique.

Évitons, donc, toute tentation pour dicter la volonté des autres (des parents vis-à-vis l'éducation de leurs enfants, des enseignants vis-à-vis leur action professionnelle, des hommes politiques vis-à-vis les réformes des systèmes éducatifs), recentrant la recherche dans un effort : pour *montrer* que dans le domaine de l'éducation il y a toujours plusieurs solutions, et que personne n'a le droit d'imposer une vision unique au nom d'une quelconque légitimité; pour *mettre en question* ce qui paraît naturel et évident, ce qui semble aller de soi, en expliquant que l'inévitable n'existe pas et que toute forme d'éducation est le fruit d'un choix et d'une décision; pour *analyser* l'ensemble des processus éducatifs, en éclaircissant les manières de penser et d'agir, en élaborant des concepts et des approches qui élargissent l'éventail des possibilités et le répertoire des outils pédagogiques.

Tout en sachant que souhaiter que les réformateurs regardent de plus près les connaissances produites par la recherche pédagogique n'est pas la même chose qu'organiser la recherche dans une perspective de soutien à la décision politique. Et que souhaiter que les enseignants s'approprient des savoirs construits par les chercheurs en éducation n'est pas la même chose qu'imaginer des pratiques pédagogiques gouvernées par la raison scientifique. Est-ce un projet trop modeste ? Peut-être. Mais après les ambitions – et les déceptions – du passé, il faut bien qu'on retrouve un sens à la recherche pédagogique. Le temps des illusions est révolu. Le temps du *banal* est peut-être arrivé. L'avenir ne se joue pas dans les grands mots, mais dans la définition de routines de recherche et dans la création de conditions (centres, équipes, chercheurs) qui assurent un travail scientifique de longue haleine, régulier, quotidien, systématique, persistent, solide. Et c'est cela qui manque souvent.

2. L'état de la recherche en éducation : Quatre mots-clef

Les circonstances exigent une intervention brève, favorisant la production d'un certain nombre d'idées plutôt qu'une démonstration bien argumentée². J'essayerai de tenir mes propos à l'intérieur de quatre mots-clef – *fragmentation, accumulation, utilisation et communication* – à partir desquels je voudrais saisir des évolutions en cours.

Je ne me pencherai pas sur les questions épistémologiques, thématiques ou méthodologiques. Pareillement, et à mon regret, je ne peux pas m'engager dans une réflexion historique, notamment en ce qui concerne cette longue quête de légitimation qui, depuis 100 ans, hante les chercheurs en éducation. Je ne poserai pas, non plus, la question du bas statut ou de la mauvaise réputation des sciences de l'éducation. Mais je tiendrai à l'esprit ce que les américains appellent *the credibility gap* (la brèche de crédibilité).

Pendant les dernières années, j'ai été amené à prendre contact avec des rapports sur la recherche en éducation dans des pays si différents que les États-Unis, l'Australie, la Suède, la Suisse, le Brésil et, bien sûr, le Portugal. Je tenterai de rendre raison de cette *expérience disparate*, en vous proposant des réflexions qui pèchent par leur généralité, mais qui permettront à chacun une confrontation avec sa propre expérience et pensée.

2 Notes provisoires d'une intervention proférée lors de la table ronde sur *Tendances d'évolution de la recherche en éducation et formation* (5e Congrès International d'actualité de la recherche en éducation et en formation, Paris, Conservatoire National des Arts et Métiers, le 4 septembre 2004).

D'emblée, je tiens à souligner deux aspects facilement reconnaissables.

D'abord, l'expansion extraordinaire du champ de la recherche en éducation, sans doute depuis la fin des années soixante, mais de manière très significative pendant la dernière décennie (rien qu'aux États-Unis on compte plus d'un millier de revues scientifiques spécialisées, qui publient plus de 20.000 articles par année). C'est une réalité sans commune mesure avec des périodes précédentes.

Ensuite – et en liaison avec ce premier aspect – le fait que nous sommes dans une société, dite de la connaissance, où il y a de plus en plus d'*auteurs* et de moins en moins de *lecteurs*. Le modèle hégémonique d'évaluation et de promotion dans les carrières universitaires nous pousse vers une « quasi-aliénation » de la publication. Nous écrivons de plus en plus. Nous lisons de moins en moins.

Ceci – il est inutile de le souligner - crée un « vide » entre la production et l'appropriation de la recherche. Je vous invite à tenir à l'esprit cette « brèche » de crédibilité et ce « vide » entre la production et l'utilisation, qui sont au centre des préoccupations que j'ai l'intention de partager avec vous.

Fragmentation

Parlons de mon premier mot-clef, la *fragmentation* de la recherche. L'expansion de la recherche en éducation s'est faite, dans un premier temps, à partir d'une diversification des problématiques et des méthodes, diversification qui était annoncée dans le titre même de ce pluriel *sciences de l'éducation*. Rappelons, en guise de registre historique, cette *identité seconde* qui caractériserait des chercheurs arrivés des provenances disciplinaires les plus hétérogènes.

Mais, depuis une dizaine d'années, les chercheurs ressentent un sentiment de *fragmentation* plutôt que de *diversification*. Ceci explique les efforts pour bâtir des espaces de concertation, voire même de coordination de la recherche.

En France, le rapport Prost³ avait déjà souligné cette « absence de coordination » et ses conséquences néfastes pour l'avenir de la

3 Pour un programme stratégique de recherche en éducation - Rapport remis à MM. les ministres de l'Éducation Nationale et de la Recherche par le Groupe de travail constitué par M. Antoine Prost (juillet 2001).

recherche. Mais c'est bien dans certains pays nordiques (comme la Suède) ou asiatiques (comme le Japon) que ce problème fut envisagé de manière plus systématique. Toutefois, de façon quelque peu provocatrice, je ferai la preuve de cette évolution à partir du cas nord-américain.

La création en 2002, en pleine Administration Bush, de l'Institut des Sciences de l'Éducation, est passé relativement inaperçue en Europe. Oui, vous avez bien entendu, « sciences de l'éducation » (*Institut of Education Sciences*). Cet Institut, créé dans le cadre d'une loi fédérale sur les « sciences de l'éducation » (*Education Sciences Reform Act of 2002*), prend en charge un rôle de coordination, à partir d'une structure qui rassemble le nouveau Comité National des Sciences de l'Éducation et les trois centres nationaux de Recherche, de Statistique et d'Évaluation⁴.

Ce n'est pas le moment, ici, de faire la critique de cette institution et des conceptions de recherche dont elle est porteuse. Je prétends, tout simplement, souligner ce qui me paraît être une tendance actuelle vers une plus grande coordination de la recherche en éducation. D'ailleurs, cet institut, qui a son siège au Département d'Éducation du gouvernement fédéral, s'encadre dans un programme stratégique de développement de la recherche, de la statistique, de l'évaluation, de l'information et de la dissémination qui nous fait venir à l'esprit certains éléments du rapport Prost.

Personnellement, je me méfie de cette espèce de « coordination extérieure », assurée par des instances étatiques. Et je crois que les possibilités d'une « coordination intérieure », à partir de critères propres au fonctionnement des communautés scientifiques ne sont pas encore épuisées. Mais, d'une manière ou d'une autre, ce que j'ai voulu souligner, dans ce premier point, c'est bien la tendance pour dépasser l'état fragmentaire de la recherche en éducation.

Accumulation

Passons, maintenant, au deuxième mot-clef, l'*accumulation* des connaissances de la recherche. La question peut être envisagée sous plusieurs angles. Pour l'instant, je soulignerai le besoin de renforcer une *communauté de recherche* (et une *culture de recherche*) au sein des sciences de l'éducation. Ce n'est pas une question nouvelle, mais elle

4 Cf. le site www.ed.gov/about/offices/list/ies/

redevient une préoccupation centrale de plus en plus de chercheurs au niveau international.

Retenons deux idées principales.

D'abord, la difficulté d'accumuler un certain nombre de connaissances dans le domaine de l'éducation. Comme si l'on reprenait toujours du zéro! Cette difficulté a été très bien travaillée dans un article de Marie-Duru Bellat et Pierre Merle (2002) et elle est signalée dans le rapport Prost quand on y parle de « l'absence de capitalisation des recherches ». Dans une certaine mesure, c'est la question centrale du rapport *Scientific Research in Education* (la recherche scientifique en éducation), publié récemment aux États-Unis⁵. Aujourd'hui, il est impossible de passer en marge de ce débat qui est central pour l'avenir des sciences de l'éducation.

Il y a un deuxième volet de ce problème qui concerne la régulation du travail de recherche. Ceci nous amènerait trop loin, car les questions de l'évaluation (ou de l'accountabilité pour adopter ce néologisme) sont cruciales dans nos sociétés. Mais il est bien vrai que les « choses » n'ont pas toutes la même valeur et qu'il faut trouver des dispositifs de régulation du travail scientifique – et ces dispositifs sont très faibles dans le champ des sciences de l'éducation, comme d'ailleurs dans la plupart des sciences sociales et humaines. Je prends un exemple, avec toutes les précautions du monde: le ISI (*Institute for Scientific Information*) dont les bases de données et les indicateurs sont en train de devenir une « référence » pour l'évaluation des projets et des carrières scientifiques. Cet Institut est le résultat d'un processus très long d'organisation et de régulation des communautés de recherche dans un certain nombre de milieux scientifiques (sciences physiques et naturelles, sciences du génie, sciences de la santé, etc.). Et les sciences sociales et humaines? Et les sciences de l'éducation? Sera-t-on capable de mettre sur place un instrument de ce genre, en tenant compte de nos propres spécificités et cultures de recherche?

Ces deux aspects ne sont pas indépendants d'une troisième question, que je n'ai pas le temps d'analyser maintenant: la *soutenabilité*, c'est-à-dire les conditions institutionnelles et financières qui peuvent assurer une continuité de la recherche. Nous travaillons dans

5 Cf. le rapport *Scientific Research in Education*, publié en 2002 par The National Academy of Sciences (books.nap.edu/books/0309082919/html).

des conditions que n'importe quel chercheur des sciences physiques ou naturelles trouverait totalement intenable.

C'est pourquoi les questions de l'accumulation, au sens large, ne doivent pas être discutées sans une analyse des conditions de production de la recherche, notamment dans la période actuelle de transition vers des formes plus structurées de travail en équipe. Mais il faut que ces questions soient posées, car nous touchons, par ce biais, à une évolution importante des modes d'organisation du champ scientifique en éducation.

Utilisation

L'*utilisation* est mon troisième mot-clef. Le terme est un peu mou, et assez problématique, je le reconnais. Mais il sert à éviter des concepts trop chargés comme « utilité », « application » ou même « dissémination » des recherches. C'est un débat de toujours, qu'il faut reprendre sur des bases nouvelles.

D'une part, il y a le sentiment d'une sous-utilisation des recherches et même d'un certain éloignement entre l'univers de la recherche et les univers de la pratique. C'est pourquoi on parle de plus en plus du besoin d'exposer (au sens anglais, « to expose = mettre en contact ») les praticiens aux connaissances produites par la recherche. Il ne faut pas oublier que, à long terme, on reconnaît aisément l'influence de la recherche sur les pratiques. Et c'est vrai aussi qu'on constate, depuis une dizaine d'années, une réduction des grandes enquêtes et des approches expérimentales en faveur de recherches plus interprétatives, plus participatives et plus proches des situations éducatives. Mais il y a encore un long chemin à parcourir pour consolider ces rapports inévitablement complexes et même conflictuels.

D'autre part, plusieurs chercheurs insistent sur le besoin de prendre en considération l'impact des travaux de recherche. Il ne s'agit pas d'une conception linéaire et appauvrie d'*impact*, qui pourrait nous reconduire vers les débats de la recherche-développement ou même de la recherche-innovation. Il s'agit d'analyser soigneusement la manière d'entrecroiser ces deux univers, tout en reconnaissant leurs spécificités.

Au fond, je suis en train de poser la question de la traduction, au sens qui lui a été donné par les « théories des réseaux ». Et cela correspond, sans doute, à une évolution importante de la recherche en éducation. Dans le rapport américain que j'ai déjà cité, *Scientific Research in Education*, ce problème est posé dès le début, bien que de

façon quelque peu naïve. Je cite le paragraphe initial du rapport, sans commentaires: « Personne ne songerait à la possibilité d'arriver à la Lune ou d'éliminer les dangers d'une maladie sans avoir recours à la recherche. Pareillement, on ne peut pas espérer que les efforts réformateurs en éducation puissent aboutir s'il n'y a pas la mobilisation de connaissances scientifiques dans ce domaine ».

Communication

La *communication* est le dernier mot-clef de cette réflexion. Il est lié, à beaucoup d'égarés, au mot précédant. Mais il m'a semblé utile de le présenter de façon autonome, pour attirer l'attention sur un aspect souvent négligé. Rappelons la quantité immense de textes et de documents disponibles dans nos sociétés. C'est une masse impressionnante qui place chacun d'entre nous devant des choix quotidiens.

Or, contrairement à d'autres champs scientifiques, nous ne prenons pas suffisamment en compte le besoin d'une communication scientifique efficace et attrayante. Et pourtant, dans le monde actuel, cette question est absolument essentielle. À trois égards: à l'intérieur des communautés de recherche; dans la liaison entre les univers de la recherche et de la pratique; et, finalement, en ce qui concerne le prestige du travail scientifique auprès de l'opinion publique. C'est un aspect qu'on aurait tort de continuer à ignorer.

Il suffit de lire – et c'est une lecture bien stimulante – les témoignages autobiographiques de certains des chercheurs les plus connus et reconnus. On y trouve l'intuition dans le choix des thèmes, la saisie d'une opportunité, l'imagination dans le traitement des objets d'étude et le soin dans la communication des résultats. C'est tout le contraire d'une recherche quasi-bureaucratique, entraînée par les exigences de la carrière, marquée par les critères quantitatifs du nombre d'articles, de chapitres ou de rapports publiés...

Je caricature, mais à peine, car sans intuition, sans imagination, sans créativité, il n'y a pas de recherche. Et sans capacité de communiquer il n'y a pas de recherche crédible. Il faut transmettre ces idées aux jeunes chercheurs en sciences de l'éducation, il faut que la formation qu'on leur donne soit sensible à ces dimensions qui marquent les défis contemporains de la recherche.

Vous me pardonnerez le caractère télégraphique de ces propos, qui ont essayé d'approcher les tendances d'évolution de la recherche en

éducation et en formation à partir, peut-être, de points de vue plutôt inattendus et, sans doute, polémiques. J'ai voulu, tout simplement, attirer votre attention sur des aspects qui me semblent préoccuper de plus en plus les communautés de recherche en éducation dans différents pays et régions du monde.

Un seul mot pour terminer. Faire de la recherche – et surtout de la recherche en éducation – exige un effort d'imagination et un effort de logique, exige qu'on produise un regard scientifique et qu'on soit capable de le communiquer aux autres. À la croisée de ces différents aspects, on pourrait parler, sans doute, d'un exercice de lucidité. C'est à cet exercice que doivent se livrer, incessamment, les chercheurs en éducation.

RÉFÉRENCES

- Apple, Michael (1999). Introduction. In *Contradictions of School Reform* (McNeil, Linda). New York and London: Routledge, pp. xv-xix.
- Arthur, James (2000). *Schools and Community - The Communitarian Agenda in Education*. London and New York: Falmer Press.
- Bain, A. (1880). *La science de l'éducation*. Paris : Librairie Germer Baillière.
- Binet, A. (1911). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Ernest Flammarion Éditeur.
- Carnoy, Martin & Mcewan, Patrick (2001). Privatization through vouchers in developing countries: The cases of Chile and Colombia. In *Privatizing Education - Can the market deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* (Levin, Henry, ed.). Boulder, Colorado: Westview Press, pp. 151-177.
- Carnoy, Martin (2000). School Choice? Or is it privatization?. *Educational Researcher*, 29(7), pp. 15-20.
- Castells, Manuel (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Castells, Manuel (2001). *The Internet Galaxy*. Oxford: Oxford University Press.
- Charbonnel (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne : Peter Lang.
- Claparède, E. (1931). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel - Paris : Delachaux & Niestlé.
- Clinchy, Evans, ed. (2000). *Creating new schools - How small schools are changing American education*. New York: Teachers College Press.
- Compayré, G. (1880). Facultés de l'âme. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (pp. 752-754). Paris : Librairie Hachette (deuxième partie, tome premier).

- Compayré, G. (1882). Facultés de l'âme. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (pp. 983-986). Paris : Librairie Hachette (première partie, tome premier).
- Compayré, G. (1882). Responsabilité. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (pp. 1855-1857). Paris : Librairie Hachette (deuxième partie, tome second).
- Compayré, Gabriel (1895). *Cours de Pédagogie théorique et pratique*. Paris : Librairie Classique Paul Delaplane.
- Conseil Européen (2000). *Conclusions de la Présidence - Conseil Européen de Lisbonne* (23-24 mars 2000).
- Cookson, Peter & Berger, Kristina (2001). *Expect miracles: charter schools and the politics of hope and despair*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Cuban, Larry (2000). Why is it so hard to get “good” schools? In *Reconstructing the Common Good in Education* (Cuban, Larry & Shipp, Dorothy, eds.). Stanford, CA: Stanford University Press, pp. 148-169.
- Darling-Hammond, Linda (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 166-173.
- Deschamps (1924). *L'auto-éducation à l'école*. Bruxelles : Maurice Lamertin Éditeur.
- Dewey, John (1933). *How We Think*. Lexington, MA: D.C. Heath and Co.
- Durkheim, Émile (1911). Pédagogie. In *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* [dir. De F. Buisson]. Paris : Librairie Hachette, pp. 1538-1543.
- Duru-Bellat, Marie & Merle, Pierre (2002). De quelques difficultés à cumuler des savoirs sur les phénomènes éducatifs - L'exemple de la démocratisation de l'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, n° 140, pp. 65-74.
- Dwyer, James (2002). *Vouchers within reason: a child-centered approach to education reform*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Ferrière, A. (1921). *L'autonomie des écoliers*. Neuchâtel - Paris : Delachaux & Niestlé.
- Foerster, F.-W. (1923). *L'école et le caractère*. Neuchâtel - Paris : Delachaux & Niestlé (première édition, 1909).
- Finn, Chester; Manno, Bruno & Vanourek, Gregg (2000). *Charter schools in action: renewing public education*. Princeton: Princeton University Press.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Éditions Gallimard.
- Fraser, Nancy (1997). *Justice Interruptus - Critical reflections on the “postsocialist” condition*. New York: Routledge.
- Fuller, Bruce, ed. (2000). *Inside charter schools: the paradox of radical decentralization*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Gill, Brian (2001). *Rhetoric versus reality: What we need and what we need not to know about vouchers and charter schools*. Santa Monica, CA: Rand Education.
- Good, Thomas & Braden, Jennifer (2000). *The Great School Debate - Choice, Vouchers, and Charters*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gorard, Stephen; Fitz, John & Taylor, Chris (2001). School choice impact: What do we know?. *Educational Researcher*, 30(7), pp. 18-23.
- Hameline, D. (1977). *Le domestique et l'affranchi*. Paris : Éditions ouvrières.
- Hameline, D. (1985). Pédagogie. In *Encyclopaedia Universalis* (pp. 101-105). Paris : Encyclopaedia Universalis (vol. 14).
- Hameline, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris : Éditions ESF.
- Hameline, D. (1996). Aux origines de la Maison des Petits. In C. Perregaux, L. Rieben & C. Magnin (Ed.), « *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font* » (pp. 17-62). Lausanne : LEP Loisirs et Pédagogie.
- Hargreaves, Andy (2000). Professionals and Parents: Personal adversaries or public allies?. *Prospects*, 30(2), pp. 201-213.
- Hassel, Bryan (1999). *The Charter School - Avoiding the pitfalls, fulfilling the promise*. Washington: Brookings Institution.
- Hill, Paul & Lake, Robin (2001). *Charter schools and accountability in public education*. Washington: Brookings Institution.
- Illlich, Ivan (1970). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Kane, Pearl & Lauricella, Christopher (2001). Assessing the growth and potential of charter schools. In *Privatizing Education - Can the market deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* (Levin, Henry, ed.). Boulder, Colorado: Westview Press, pp. 203-233.
- Labaree, David (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 228-233.
- Labaree, David (2000). No Exit: Public education as an inescapably public good. In *Reconstructing the Common Good in Education* (Cuban, Larry & Shipp, Dorothy, eds.). Stanford, CA: Stanford University Press, pp. 110-129.
- Leamer, Edward (1983). Let's take the con out of econometrics. *The American Economic Review*, 73(1), pp. 31-43.
- Levin, Henry, ed. (2001). *Privatizing Education - Can the market deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* Boulder, Colorado: Westview Press.
- Lieberman, Ann (2000). Networks as learning communities. *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 221-227.
- Lubienski, Chris (2001). Redefining public education: charter schools, common schools, and the rhetoric of reform. *Teachers College Record*, 103(4), pp. 634-666.

- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad*. Madrid : Editorial Trotta.
- Marion, H. (1882). Psychologie. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (pp. 1760-1767). Paris : Librairie Hachette (deuxième partie, tome second).
- Meirieu, P. (2000). *L'école et les parents*. Paris : Plon.
- Meyer, John; Kamens, David & Benavot, Aaron (1992). *School Knowledge for the Masses*. London : The Falmer Press.
- Meyer, J.; Ramirez, F. & Soysal, Y. (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, vol. 65 (2), pp. 128-149.
- Moe, Terry (2001). *Schools, Vouchers, and the American Public*. Washington: Brookings Institution Press.
- Murphy, Joseph & Shiffman, Catherine (2002). *Understanding and assessing the charter school movement*. New York: Teachers College Press.
- Novoa, Antonio (1998). *Histoire et Comparaison (Essais sur l'éducation)*. Lisbonne : Educa.
- Novoa, Antonio (2000). The Teaching Profession in Europe: Historical and Sociological Analysis. In *Problems and Prospects in European Education* (Elizabeth S. Swing, Jurgen Schriewer & François Orivel, eds.). Westport, Connecticut: Praeger, pp. 45-71.
- Novoa, Antonio (2001). Autour des mots. *Recherche et Formation*, n° 38, pp. 131-140.
- Novoa, Antonio (2002). La raison et la responsabilité: Vers une science du gouvernement des âmes. In *Science(s) de l'Éducation 19e-20e siècles - Entre champs professionnels et champs disciplinaires* (Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly, ed.). Berne: Peter Lang, pp. 243-263.
- Payot, J. (1893). *L'éducation de la volonté*. Paris : Librairie Félix Alcan.
- Pécaut, E. (1882). Honneur. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (pp. 1293-1295). Paris : Librairie Hachette (première partie, tome second).
- Pécaut, E. (1887). Obéissance. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (pp. 2121-2127). Paris : Librairie Hachette (première partie, tome second).
- Perrenoud, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, Philippe (2002). Espaces-temps de formation et organisation du travail. In *Espaços de educação, Tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 201-235.
- Peshkin, Alan (1986). *God's Choice - The total world of a fundamentalist christian school*. Chicago: University of Chicago Press.

- Peterson, Paul & Campbell, David, eds. (2001). *Charters, vouchers, and public education*. Washington: Brookings Institution Press.
- Peterson, Paul & Howell, William (2001). *The education gap: vouchers and urban schools*. Washington: Brookings Institution Press.
- Piaget, J. (1934). Remarques psychologiques sur le self-government. In *Le self-government à l'école* (pp. 89-108). Genève : Bureau International d'Éducation.
- Popkewitz, T. (1997) A changing terrain of knowledge and power : A social epistemology of educational research. *Educational Researcher*, vol. 26 (9), pp.18-29.
- Popkewitz, Thomas S. (1998). The Culture of Redemption and the Administration of Freedom as Research. *Review of Educational Research*, 68 (1), pp. 1-34.
- Popkewitz, T. (1998) *Struggling for the soul : The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York : Teachers College Press.
- Popkewitz, Thomas S., ed. (2000). *Educational Knowledge*. New York: SUNY Press.
- Popkewitz, T. (2000). The denial of change in educational change. *Educational Researcher*, 29 (1), 17-29.
- Popkewitz, T. & Fendler, L. (eds.) (1999). *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*. New York - London : Routledge.
- Popkewitz, Thomas & Novoa, Antonio, eds. (2001). *La fabrication de l'enseignant professionnel : La raison du savoir* (n° 38 de la revue *Recherche & Formation*). Paris: INRP.
- Postman, Neil (1995). *The End of Education - Redefining the value of school*. New York: Knopf.
- Prakash, Madhu & Esteva, Gustavo (1998). *Escaping Education - Living as learning within grassroots cultures*. New York: Peter Lang.
- Reboul, Olivier (1974). *L'Élan humain ou l'éducation selon Alain*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Robertson, Roland (1990). *Globalization: Social Theory and Global Culture*, London, Sage, 1992.
- Roorda, H. (1918). *Le pédagogue n'aime pas les enfants*. Lausanne - Paris : Librairie Payot.
- Rose, N. (1998). *Inventing Our Selves : Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom : Reframing political thought*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sarason, Seymour (1998). *Charter Schools: Another flawed educational reform?* New York: Teachers College Press.
- Sarason, Seymour (2002). *Questions you should ask about charter schools and vouchers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Schriewer, J. (1997). L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, nº 121, 9-27.
- Schriewer, J. (2001). *Formas de externalização no conhecimento educacional*. Lisbonne : Educa.
- Shaw, Bernard (1971). *Collected Plays with their prefaces*. London: The Bodley Head (première édition, 1900).
- Spring, Joel (2002). *Political agendas for education - From the Religious Right to the Green Party*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stacy, Smith (2001). *The democratic potential of charter schools*. New York: Peter Lang.
- Stromquist, Nelly (2000). Editorial. *Compare*, 30(3), pp. 261-264.
- Touraine, Alain (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.
- Tyack, David (1974). *The One Best System - A history of American urban education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walford, Geoffrey (2001). Privatization in industrialized countries. In *Privatizing Education - Can the market deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* (Levin, Henry, ed.). Boulder, Colorado: Westview Press, pp. 178-200.
- Weil, Danny (2000). *Charter schools: a reference handbook*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Weiler, Hans (1999). Universities, Markets, and the State. *CESE Newsletter*, 41, pp. 19-25.
- Wells, Amy & Scott, Janelle (2001). Privatization and charter school reform. In *Privatizing Education - Can the market deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* (Levin, Henry, ed.). Boulder, Colorado: Westview Press, pp. 234-259.
- Whitty, Geoff (2001). Vultures and third ways: Recovering Mannheim's legacy for today. In *Sociology of Education Today* (Demaine, Jack, ed.). New York: Palgrave, pp. 206-221.
- Witte, John (2000). *The Market Approach to Education: An analysis of America's first voucher program*. Princeton: Princeton University Press.

Antonio Nóvoa é Reitor da Universidade de Lisboa. Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Genève) e Doutor em História (Universidade de Paris IV-Sorbonne), foi Presidente da Associação Internacional de História da Educação (2000-2003). Autor de inúmeros trabalhos, publicados em mais de doze países, tem sido Professor Convidado de algumas das melhores Universidades do mundo (Oxford, New York, Genève, Paris, Wisconsin-Madison, etc.).
E-mail: novoa@reitoria.ul.pt
