

- Page 2 : Un débat actuel entre sciences, pratiques et politiques en éducation
- Page 3 : Les défis d'une approche scientifique de l'éducation
- Page 7 : Fonder l'éducation sur des « vraies » preuves scientifiques : l'evidence-based education
- Page 15 : Recherches et acteurs éducatifs : quel cheminement commun ?
- Page 24 : Bibliographie.

ENTRE LABORATOIRE ET TERRAIN : COMMENT LA RECHERCHE FAIT SES PREUVES EN ÉDUCATION

Les chroniqueurs et les éditorialistes se sont enflammés lors de la publication des résultats de la dernière édition PISA : pourquoi ne va-t-on pas regarder ailleurs ce que font les autres pour faire progresser leur éducation ? Dans ce cadre, certains ont suggéré qu'il fallait rechercher et populariser des solutions appuyées sur la science, comme cela se ferait dans certains pays, au nom de l'*evidence-based education*.

Il faut dire qu'un récent rapport ● estimait que les pays membres de l'OCDE dépensaient 15,5 fois plus en matière de recherche médicale qu'en matière de recherche en éducation, alors même que le secteur de la santé est, en termes financiers, moins important que le secteur éducatif. Ce simple constat pourrait suffire à justifier un intérêt accru aux recherches en éducation. Oui mais voilà : en France comme dans la plupart des pays développés, la recherche « traditionnelle » en éducation a mauvaise réputation.

Alors qu'il est fréquent de voir de hauts responsables faire appel à leurs expériences d'élèves ou invoquer la scolarité de leurs enfants pour appuyer leur vision de l'éducation, les mêmes n'hésitent pas à critiquer les recherches « pédagogiques » pour leur manque de rigueur scientifique. Pourquoi cette situation paradoxale ? Pourquoi la recherche en éducation doit-elle toujours faire la preuve aussi bien de sa valeur universitaire que de son utilité sur le terrain ?



Par Olivier Rey

Chargé d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ)

Dans ce dossier, version largement mise à jour et augmentée d'un dossier paru il y a quelques années (Rey, 2006), nous nous efforçons de restituer les termes d'un débat foisonnant au niveau international.

Après avoir rappelé les enjeux de la situation actuelle, nous essayons de fixer dans un premier temps des repères pour une approche scientifique de l'éducation dans le contexte de la recherche universitaire.

Nous revenons ensuite dans un deuxième temps sur la signification de l'*evidence-based education*, concept controversé qui a largement débordé son aire anglo-saxonne d'origine pour devenir un terme usuel dans les organisations internationales et qui est importé de façon croissante dans les débats nationaux.

- Andréas Schleicher (dir.) (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century: Lessons from around the world*. Paris : OCDE, p. 47. DOI : [10.1787/9789264174559-en](https://doi.org/10.1787/9789264174559-en).



Nous envisageons enfin dans un troisième temps comment peuvent être articulés les rapports entre recherche, pratiques et politiques éducatives, et l'engagement concret des acteurs qui relèvent de ces différents contextes.

UN DÉBAT ACTUEL ENTRE SCIENCES, PRATIQUES ET POLITIQUES EN ÉDUCATION

Une des idées fortes qui ressort de la plupart des débats internationaux sur la formation des enseignants est celle de la nécessité de renforcer la sensibilisation des enseignants aux apports de la recherche sur les questions éducatives. Peu d'experts défendent encore une vision de l'apprentissage du métier éducatif qui reposerait sur un simple compagnonnage ou la compilation de quelques gestes et techniques de terrain qui auraient fait leurs preuves.

L'allongement de la formation universitaire des enseignants (qui se traduit en France par la mastérisation) correspond à ce souci d'une meilleure sensibilisation des enseignants à la recherche : à côté des savoirs de référence des disciplines scolaires, on reconnaît généralement la nécessité de savoirs, issus des sciences humaines et sociales, concernant l'éducation et la formation, l'enseignement et l'apprentissage, quels que soient les noms qu'on leur donne.

Il devient dès lors stratégique de disposer d'une recherche en éducation forte, bien structurée et apte à fournir aux praticiens comme aux décideurs de politique publique des éclairages sur les questions cruciales d'éducation. C'est là que le bât blesse...

Les sciences de l'éducation, cadre disciplinaire censé rassembler les recherches dans ce domaine, ont en effet une piètre réputation dans le monde universitaire comme dans de nombreux cercles politiques et médiatiques, et au

sein même du système éducatif. Pour quelles raisons ? La discipline, relativement récente (fin des années 1960) a sans doute des faiblesses, mais il est clair que cela ne suffit pas à expliquer la récurrence et la violence de certaines critiques contre elle.

On peut en effet difficilement expliquer que la production des quelque 700 enseignants-chercheurs français en sciences de l'éducation, population très modeste à l'échelle d'un pays comme le nôtre, justifie à elle seule tant d'anathèmes et de polémiques, à l'image d'un Alain Finkielkraut déclarant que « les sciences de l'éducation sont en vérité des techniques de rééducation des professeurs ● » !

Il faut certes faire la part des approximations et des arguments sommaires dans un présumé débat entre « républicains » et « pédagogues », dans lequel la raison n'a pas toujours sa place, comme l'a précisément montré Bouchard (2013).

Il en reste néanmoins toujours des traces dans l'opinion publique, et jusqu'au plus haut niveau de l'appareil d'État. La façon dont les IUFM ont été brocardés, puis « supprimés » dans un discours présidentiel, comme la dissolution de l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP) dans l'indifférence générale en 2010, est symptomatique de cet état d'esprit. On peut d'ailleurs remarquer qu'au sein du conseil scientifique de la direction des enseignements scolaires du ministère (DGESCO) qu'avait mis en place l'ancien gouvernement, les représentants des sciences de l'éducation étaient absents ou marginalisés ●.

Au delà des procès idéologiques, une autre façon d'aborder la question est apparue plus récemment en France, consistant à opposer ce qu'on estime être la recherche traditionnelle en éducation et les « recherches scientifiques » qu'il faudrait développer ●. Laurent Bigorgne, directeur de l'Institut Montaigne, s'est par exemple fait le propagateur de cette doctrine estimant qu'en éducation, comme en médecine,

Citation dans un entretien au journal *Le Point* (12 octobre 1991).

Sur plus d'une trentaine de membres du conseil, on ne dénombrait dans la composition du conseil en 2011-2012 qu'un seul universitaire relevant des sciences de l'éducation (Xavier Pons). Outre les représentants des administrations et différents corps ministériels, on remarquait en revanche au sein du conseil les noms de Laurent Bigorgne, Stanislas Dehaene (figure connue des neurosciences), Esther Dufflo (économiste partisane de la méthode expérimentale stricte), Régis Debray, Nathalie Bulle (sociologue issue du laboratoire de Boudon), Alain Bentolila, etc.

De façon significative, un projet concernant la recherche d'indicateurs de qualité pour la recherche en éducation, auquel nous avons contribué, a été financé par la Commission européenne de 2008 à 2011 : « [European educational research quality indicators](#) » (EERQI). Un certain nombre de données et d'analyses utilisées dans ce dossier est issu de notre participation à ce projet.

Voir son article « Il faut refonder la formation des maîtres » dans le journal *Les échos* (3 décembre 2013).

Maryline Baumard (2013). *La France enfin première de la classe*. Paris : Fayard.

« Enseigner est une science », par Stanislas Dehaene (*Le Monde*, 20 décembre 2013) ; « Apprentissage de la lecture : opposer méthode syllabique et méthode globale est archaïque », par Roland Goigoux (*Le Monde*, 31 décembre 2013).

il faut appliquer des techniques issues de la science ●.

Les sciences cognitives et les neurosciences sont souvent citées comme le modèle à suivre en la matière. Il y aurait d'un côté les recherches « scientifiques » qui reprennent très précisément les protocoles des sciences expérimentales et miment autant que possible la situation du laboratoire (avec groupe témoin, variables contrôlées, etc.), et de l'autre côté les recherches « idéologiques », qui prôneraient des méthodes basées sur des convictions militantes sans « preuves » scientifiques, à l'image de la quasi mythique « méthode globale » pour la lecture.

En charge de l'éducation au journal *Le Monde*, M. Baumard a récemment publié un ouvrage ● qui se présente comme une exploration internationale des bonnes pratiques éducatives, véritable plaidoyer pour la mise en œuvre de politiques éducatives basées sur des expériences et des résultats scientifiques. Elle se fait ainsi l'écho médiatique du courant de l'*evidence-based education*, qui a déjà conquis une part significative des élites impliquées dans les questions d'éducation.

En fait, on constate sur ces questions une tendance assez forte au positivisme et à des méthodes privilégiant une démarche strictement empirique, comme si certaines méthodes expérimentales offraient des raccourcis pour un accès immédiat au « réel », débarrassé de toute valeur ou idéologie.

Très rapidement on constate pourtant que la vérité scientifique en la matière requiert, pour s'établir, certains temps de confrontation et de discussions, comme le montre l'échange récent entre Stanislas Dehaene et Roland Goigoux sur la question des méthodes d'apprentissage de la lecture ●.

Quelle que soit la façon dont on l'aborde, on constate par conséquent que l'articulation entre les sciences, les pratiques et les politiques constitue un enjeu fort de l'éducation en ce début de XXI^e siècle.

LES DÉFIS D'UNE APPROCHE SCIENTIFIQUE DE L'ÉDUCATION

En tant qu'ancien élève, en tant que parent ou qu'éducateur, tout un chacun se sent plus ou moins compétent pour parler d'éducation, ce qui est moins fréquent dans le champ de la physique des particules ou dans l'étude des rites funéraires des tribus gauloises au regard des dernières fouilles archéologiques. Autrement dit, l'éducation est par excellence un domaine où l'on se sent autorisé à donner un avis sans forcément se référer à la maîtrise de connaissances savantes. Peut-on dès lors sortir de l'opinion sur l'éducation pour entrer dans le champ du savoir, comme l'écrit Charlot (2008), et quelles en sont les conditions ?

LA RECHERCHE EN ÉDUCATION EST UNE RÉALITÉ INTERNATIONALE

De nombreux discours critiques en France avancent des caractéristiques typiquement hexagonales (la discipline des sciences de l'éducation, la didactique, les théories pédagogiques, les IUFM, mai 68...) pour invalider l'approche scientifique du fait éducatif revendiqué par la recherche en éducation. Quiconque s'intéresse de plus près aux débats concernant ces questions dans des pays comparables doit pourtant constater que la critique de la recherche en éducation est récurrente et utilise des arguments de fond convergents, même si elle prend des formes légèrement différentes selon les aires géographiques (cf. infra). Autrement dit, chercher dans l'histoire nationale une tare hexagonale qui « expliquerait » les défauts présumés de la recherche en éducation en France est un raisonnement probablement fallacieux.

Il existe en outre dans la plupart des pays une approche scientifique de l'éducation, dont les manifestations sont suffisamment nombreuses pour laisser penser que cette approche n'est pas acciden-



telle. Elle est en effet cristallisée sous forme de domaine de recherche universitaire et comme raison sociale d'un certain nombre d'institutions (agences, départements ministériels, instituts, fondations...).

Dans les conférences, les congrès et les revues utilisant l'anglais de communication, on trouve les termes suivants ● pour qualifier cette approche scientifique : *educational research*, *education research*, *educational science*, *education science*, ainsi que diverses déclinaisons des disciplines quand elles s'intéressent aux objets éducatifs : *sociology of education*, *history of education*, *psychology of education*, *education economics*, *philosophy of education*, etc.

Des centaines de revues universitaires (« à comité de lecture ») sont publiées dans chaque aire linguistique, dont plusieurs dizaines dans l'espace francophone (Rey, 2009). Un centre de recherche australien ([SORTI](#)) a ainsi recensé 1 042 revues, à partir des travaux d'un observatoire des revues universitaires anglophones en éducation.

Dans plusieurs pays, des associations nationales plus ou moins puissantes contribuent à l'animation de leur communauté scientifique : [AERA](#) aux États-Unis, [ANPED](#) au Brésil, [KERA](#) en Corée, [DGFE](#) en Allemagne, [COMIE](#) au Mexique, [BERA](#) en Angleterre, etc.

Outre de nombreuses associations et sociétés savantes thématiques, une association européenne généraliste, [European Educational Research Association](#), regroupe les chercheurs en éducation et organise chaque année dans une ville européenne différente (fin août/début septembre) un des congrès les plus importants dans le champ, l'[European Conference in Educational Research](#) (ECER).

Sans qu'il soit nécessaire de continuer cette énumération, on peut en retenir à tout le moins que les preuves de l'existence d'un champ académique (au sens universitaire du terme) international sont suffisamment tangibles pour justifier

qu'on s'intéresse à ce qui fait la valeur et l'intérêt de sciences se consacrant à l'éducation, et ce qui pourrait les fonder de façon théorique, bref, ce qu'on pourrait aussi appeler la dimension épistémologique de la recherche en éducation.

SCIENCE DE L'ÉDUCATION OU REGARDS DISCIPLINAIRES SUR L'ÉDUCATION ?

Les « sciences de l'éducation » ont été créées en France à la fin des années 1960, avec l'ouverture en 1967 de départements de sciences de l'éducation dans certaines universités, puis celle ensuite de la [70^e section](#) du Conseil national des universités. On compte actuellement près de 700 enseignants-chercheurs officiellement inscrits en 70^e section ●.

Est-ce à dire qu'on peut identifier sciences de l'éducation et recherche en éducation ? Probablement non : de nombreux chercheurs et enseignants-chercheurs qui cherchent et publient sur des questions éducatives relèvent d'autres disciplines ou bénéficient d'une double affiliation (par exemple « STAPS » et « sciences de l'éducation »).

Le pluriel qui a finalement été retenu pour qualifier les sciences de l'éducation, et qui n'allait pas de soi (Charlot, 1995 ; Mialaret, 2006), peut renvoyer à une pluralité interne à la discipline comme à la pluralité des affiliations disciplinaires des chercheurs en éducation.

Même si la majeure partie de leurs travaux portent sur l'éducation, certains chercheurs préfèrent en effet se définir d'abord comme sociologues, philosophes, historiens, psychologues, économistes, etc. Les « didacticiens » des disciplines ont souvent obtenu leurs premières qualifications en littérature, mathématiques, physique, linguistique, etc. Dans le domaine des TICE, on trouve des informaticiens ; des enseignants-chercheurs des neurosciences revendiquent une place éminente dans le domaine des premiers apprentissages ; des politistes se sentent fondés à débattre des politiques scolaires. Finalement, l'inscription d'un chercheur sous

Les termes « pédagogie » et « didactique », omniprésents en français, sont moins souvent utilisés en anglais, et dans des acceptions parfois différentes dans d'autres aires linguistiques. La didactique prend, par exemple, dans les pays germaniques ou nordiques, un sens plus large que celui d'étude des apprentissages liés aux contenus disciplinaires qu'elle revêt la plupart du temps en France.

Pour des informations plus complètes, voir notamment l'enquête de Rinaudo et Baron (2012) sur les qualifiés de la 70^e section du CNU.

Même si cela s'écrit rarement, les disciplines dites du groupe 12 du CNU (sciences de l'éducation, sciences de l'information et de la communication, épistémologie, sciences et techniques des activités physiques et sportives, cultures et langues régionales), souvent plus récentes, sont jugées moins prestigieuses que les autres disciplines mieux installées dans la hiérarchie académique.

telle ou telle bannière disciplinaire relève de raisons diverses pouvant tenir aux trajectoires scientifiques, aux recrutements et aux opportunités de carrière, à la hiérarchie plus ou moins explicite des disciplines ●, etc.

Il est cependant d'usage de regrouper sous le vocable de « disciplines contributives » les champs disciplinaires les plus présents dans la recherche en éducation (psychologie, sociologie, histoire, philosophie et plus récemment économie), en France mais aussi ailleurs. Ainsi, un ouvrage significativement intitulé *Disciplines of education* a été récemment édité par deux chercheurs britanniques renommés (Furlong & Lawn, 2010).

Même si les frontières ne sont – heureusement – pas toujours étanches, on comprend bien que selon la discipline d'origine de tel ou tel chercheur, les théories et les paradigmes de référence amènent le regard plutôt vers tel ou tel aspect des faits éducatifs.

Les sociologues se sont souvent intéressés en priorité à la question de l'inscription sociale de l'école et aux questions d'inégalités de réussite scolaire en fonction de l'origine socioculturelle ; les philosophes se sont interrogés sur les objectifs et les conditions de l'éducation en interpellant le sens de l'action éducative ; les historiens ont restitué la généalogie des institutions scolaires et les évolutions qui ont produit l'école que nous connaissons ; les psychologues ont éclairé les processus et contextes d'apprentissage et les développements cognitif ou affectif de l'enfant ; les économistes ont exploré des méthodes pour apprécier l'efficacité et l'efficience des systèmes éducatifs ; les didacticiens ont mis en lumière les enjeux d'enseignement et d'apprentissage liés aux contenus spécifiques des disciplines scolaires...

Il est significatif que certains universitaires préfèrent évoquer des recherches « sur » l'éducation, en mettant ainsi l'accent sur la distance qu'ils cultivent avec leur objet, pendant que d'autres utilisent des recherches « en » éducation, pour au contraire souligner que le travail scientifique ne saurait être assimilé à une posture surplombante ou extérieure à ce qui fait l'éducation.

Il faut noter que certains chercheurs s'inscrivent en faux contre l'idée d'une recherche en éducation qui ne ferait qu'« emprunter » à d'autres disciplines. Ainsi Thomas (2012) plaide pour une science de l'éducation autonome, caractérisée par des racines dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage et dont la valeur serait attestée par les pratiques éducatives elles-mêmes, tel que le plaidait déjà John Dewey au début du XX^e siècle.

En fait, trois approches dominantes (Develay, 2004) organisent les relations entre disciplines contributives de l'éducation, que l'on se situe dans ou autour du domaine institutionnel des sciences de l'éducation :

- une approche pluridisciplinaire, dans laquelle chaque discipline conduit ses projets de manière indépendante et porte son regard sur l'éducation ;
- une approche interdisciplinaire ou multi-référentielle, dans laquelle chaque discipline cherche des rapprochements avec les autres pour éclairer un objet commun qu'aucune ne parvient à totalement expliquer ou comprendre seule ;
- une approche transdisciplinaire, avec un projet commun par-delà les disciplines pour faire évoluer les pratiques avec une contribution scientifique plurielle.

La première, incontestablement la plus pauvre, a souvent la faveur des autorités académiques les plus traditionnelles.



Il faut en effet relever, concernant la France, que la recherche en éducation n'existe pas au CNRS ni dans aucun autre établissement ● en dehors des universités et de l'ENS de Lyon ●, de même que la question de la présence de modules liés à la recherche en éducation dans les concours de l'enseignement constitue toujours une question controversée, particulièrement concernant les concours menant aux carrières d'enseignant de collège et lycée.

La seconde approche, interdisciplinaire ou multi-référentielle, est de plus en plus fréquente au sein des équipes de recherche ou des lieux où se mènent des projets cherchant à répondre à telle ou telle problématique, en mixant au moins deux regards disciplinaires.

Concernant une question comme l'échec scolaire dans les quartiers populaires, par exemple, il paraît difficile de l'aborder de façon univoque, sans appréhender ce qui se passe dans la classe (expliqué par la didactique ou la pédagogie) et hors la classe (éclairé par la sociologie, la géographie, la philosophie...), ce qui se passe dans le processus de socialisation familiale comme ce qui se passe dans l'apprentissage de la lecture (analysé par la psychologie, la didactique...), sans élucider ce qui est dû à la forme scolaire forgée en d'autres temps et ce qui est dû aux organisations professionnelles et administratives liées aux politiques d'éducation prioritaire (restitué par l'histoire, la science politique, la sociologie...).

Charlot (2008) évoque également l'idée de « culture commune » qui amène les chercheurs de différentes origines disciplinaires à penser différemment dès lors qu'ils attachent une certaine importance au fait de travailler dans un même champ, l'éducation, et qu'ils partagent un souci spécifique à l'éducation d'être un champ « métissé » de pratiques, de savoirs et de politiques.

Troisième type de démarche, l'approche transdisciplinaire est probablement moins évidente à saisir. Elle ne s'appuie pas sur la distinction traditionnelle entre

les savoirs « savants » produits par la recherche et le « sens » qu'on donne aux pratiques, mais associe plutôt les sciences de l'éducation à un projet commun aux recherches et aux pratiques. Pour l'exprimer autrement, l'approche transdisciplinaire part du postulat qu'une approche scientifique de l'éducation nécessite de faire des choix concernant les transformations souhaitables et le sens de ces transformations, à rebours de l'apparence de neutralité ou de technicité implicitement associée à « la science ».

LA RECHERCHE ENTRE LE VRAI ET LE BIEN

La comparaison avec certains aspects de la médecine, souvent abusivement comparée à l'éducation, permet ici de mieux comprendre la spécificité de cette approche. Si la médecine peut en effet se donner comme objectif la guérison d'un malade, l'éducation ne peut que se donner comme horizon que la formation – jamais achevée – d'une personne sans maîtriser la réalisation. Pour Charlot (2008), le travail du professeur n'est d'ailleurs pas d'enseigner, il est de faire quelque chose pour que l'élève apprenne, même si ce « quelque chose » consistera souvent à enseigner. C'est néanmoins le jeune qui s'éduque, qui apprend. S'il ne se mobilise pas intellectuellement, il n'apprend pas.

On peut certes vouloir améliorer la réussite scolaire d'un élève à tel niveau de scolarité, mais, sauf à restreindre les buts de l'éducation à des micro-performances (réussir un examen dans telle discipline), comment prétendre avoir réussi à former complètement un individu, voire à l'éduquer ?

Dans l'éducation, l'action transformatrice ne peut être toujours encadrée par un résultat probable et relativement précis. Dans la plupart des cas, l'éducation n'a pas d'autres fins que l'éducation elle-même.

De même, il était jusqu'à très récemment plus facile pour les chercheurs en éducation de répondre à des appels d'offres européens et internationaux qu'à des appels d'offres de l'Agence nationale de la recherche, rarement orientés vers les questions éducatives (en dehors de la psychologie cognitive).

Après la dissolution de l'Institut national de recherche pédagogique en décembre 2010, l'ENS de Lyon a créé un Institut français de l'Éducation en son sein, pour reprendre une grande part des activités menées jusque là dans l'INRP. L'unité Veille et Analyses de l'IFÉ, qui publie ce dossier, est issue de cette histoire.

Tauveron Matthias (2013). « Excellence. Une analyse logométrique ». *Mots, les langages du politique*, n° 102. En ligne : <http://mots.revues.org/21387>.

Une certaine dérive positiviste pourrait envisager de perfectionner sans cesse les gestes techniques dans l'acte d'éduquer, par exemple en multipliant la réplication des « bonnes pratiques ». Jusqu'à quel point néanmoins peut-on rechercher une efficacité dépouillée de sens ?

On peut ici reprendre l'exemple de Develay (2004, p. 60) et imaginer un chercheur qui montrerait que la façon la plus efficace pour apprendre à lire est une méthode autoritaire qui embrigade l'esprit des enfants et restreigne leur manière de penser : accepterait-on que l'efficacité apparente prenne le pas sur le reste ?

Inversement, peut-on accepter qu'au nom de la liberté de l'enfant on base toute éducation sur le respect de ses pulsions et qu'on renonce à tout cadre contraignant ? Sauf à abandonner une part de son identité, la recherche en éducation doit par conséquent toujours osciller entre chercher à s'approcher le plus possible du Vrai, scientifiquement étayé, et du Bien, qui est affaire de valeurs et d'éthique, sans se replier ni sur l'un ni sur l'autre.

Certains philosophes de l'éducation, en France et ailleurs, ont ainsi recours à des concepts aristotéliens pour qualifier les différentes dimensions de la recherche en éducation (Develay, 2004 ; Furlong & Oancea, 2008), en distinguant trois types de notion qui entrent dans la composition d'un champ comme celui de la recherche en éducation :

- la notion de contemplation du Vrai (*théorétique*) correspond au savoir épistémique, qu'on peut démontrer par la validité du raisonnement et qu'on assimile souvent au seul savoir « scientifique » ;
- la notion de savoir-faire ou production (*poiétique*) renvoie au savoir technique et à la compétence professionnelle ;
- la notion de sagesse pratique (*praxis*) est la plus intéressante, car elle définit la capacité à agir socialement avec les outils de la raison et de la délibération, avec une dimension éthique forte. Or, cette dimension praxéologique est au

L'un des intérêts de cette approche est qu'elle permet de définir pour chaque type de savoir des critères de qualité, voire même des expressions de l'excellence (pour utiliser un terme à la mode ●), plutôt que de fixer des critères univoques censés rendre compte de la qualité dans tous les types d'activité scientifique. On comprend bien par exemple que si le nombre de citations dans des revues académiques pourrait correspondre au premier type de savoir, il correspond mal aux autres types. L'efficacité technique de telle ou telle méthode pédagogique pourrait être appréciée au vu de son effet à court terme dans la classe pour évaluer le deuxième type de savoir mais prendrait mal en compte les effets multidimensionnels et de plus long terme qui affectent l'individu.

La notion de sagesse pratique permet également d'intégrer la complexité du fonctionnement éducatif et de faire une place, à côté des connaissances scientifiques produites par la « raison », aux connaissances issues de l'expérience.

Ces questions, récurrentes dès lors que l'on aborde la place de la recherche en éducation, ont été reformulées depuis une quinzaine d'années dans le cadre du débat sur l'*evidence-based education*, qui interpelle frontalement le statut des approches scientifiques des sujets éducatifs.

FONDER L'ÉDUCATION SUR DES « VRAIES » PREUVES SCIENTIFIQUES : L'EVIDENCE-BASED EDUCATION

L'expression « *evidence-based education* » (EBE) a en effet cristallisé dans plusieurs pays d'influence anglophone le débat quant aux objectifs et aux méthodes de la recherche en éducation.

L'EBE, comme paradigme, inspire ou influence directement des réseaux et des



politiques publiques au niveau national ou international, comme en témoignent l'initiative du ministère américain de l'éducation « [What Works Clearinghouse](#) » (créé en 2002) ou de nombreuses initiatives anglaises comme l'EPPI-Centre, à l'origine d'un réseau européen : « [Evidence Informed Policy and Practice in Education in Europe](#) ».

Si le centre de gravité du mouvement est anglo-saxon, il a eu des échos au niveau des organisations internationales (programme de l'OCDE [Evidence-based Policy Research in Education](#) de 2004 à 2006) et dans plusieurs pays comme au Canada, avec le « Réseau ontarien pour l'application de la recherche en éducation » ([KNAER](#)).

En France, on peut trouver les références les plus explicites à ce paradigme de l'*evidence-based education* au sein de la mouvance des sciences cognitives, mais aussi dans des cercles politiques ou journalistiques qui plaident pour l'utilisation de recherches « vraiment » scientifiques pour améliorer les résultats éducatifs.

L'EBE, telle que modélisée dans des discours anglophones, représente la formalisation la plus complète d'un ensemble de points de vue qui, sans être toujours organisés, convergent de façon significative à l'échelle internationale.

L'EBE est utilisée comme telle ou dans le contexte plus large de l'*evidence movement* : *evidence-based policy*, *evidence-based practice*, *evidence-based research*... Le concept est difficilement traduisible terme à terme en français. Selon les publications et les traducteurs, on retrouve les expressions suivantes : « pratique éducative basée sur les preuves », « politique d'éducation fondée sur la recherche », « éducation basée sur les résultats de la recherche », etc. Dans la plupart des cas, le concept recouvre trois objectifs distincts bien qu'étroitement liés par les

promoteurs de l'EBE :

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

Selon les contextes, tel ou tel aspect de l'EBE est privilégié mais, dans l'ensemble, ces trois dimensions sont largement associées, tant par les promoteurs de l'EBE que par leurs détracteurs (pour une vue complète et plurielle, voir notamment Gary et Pring, 2004 ou Hammersley, 2007). Derrière un objectif général qui semble relativement consensuel – toute recherche n'ambitionne-t-elle pas d'aider à comprendre et à améliorer les activités sociales de son champ ? –, l'évocation des origines de l'EBE permet de mieux saisir à la fois son originalité et une part des critiques qui lui sont adressées. L'EBE est en effet le double produit d'une critique, souvent virulente, de la recherche en éducation traditionnelle et de l'ambition de reproduire dans le champ de l'éducation des méthodes utilisées dans le champ des sciences naturelles, et particulièrement de la médecine.

UNE RÉPONSE CRITIQUE AUX INSUFFISANCES DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Les critiques adressées à la recherche en éducation sont nombreuses et finalement assez ressemblantes d'un pays à l'autre, même si elles ont pris un caractère plus systématique aux États-Unis et en Grande-Bretagne :

- des travaux qui concernent le même sujet mais s'ignorent entre eux et ne prennent pas en compte les résultats existants (manque de caractère cumu-

- latif ;
- des recherches qui ressemblent trop souvent à des professions de foi politiques (biais idéologique) ;
- des démarches confuses et peu explicites, aussi bien quant aux questions posées qu'aux protocoles de recherche utilisés ;
- des méthodologies qui font la part belle aux aspects qualitatifs et à la théorie au détriment de bases empiriques rigoureuses ;
- des études peu diffusées, peu connues des praticiens et peu productives.

C'est toujours sous l'angle double de son manque d'utilité sociale et de rigueur scientifique que les réquisitoires contre la recherche éducative existante sont dressés (Whitty, 2007).

Aux États-Unis, le rapport *A Nation at Risk* en 1983 avait déjà dressé un sombre bilan de l'état du système éducatif américain, et ensuite servi de référence pour divers ajustements politiques. Mais c'est surtout le *No Child Left Behind Act* (NCLB Act, signé par G. W. Bush début 2002) qui entérine massivement l'idée de politiques éducatives basées sur les résultats scientifiques. Cette loi exprime clairement la volonté d'orienter le financement public vers les recherches permettant des *evidence-based strategies* et encourageant les acteurs et responsables de l'éducation de tous niveaux à baser leurs initiatives sur les preuves fournies par la recherche la plus scientifique possible (le NCLB Act contient 111 références à la *scientifically-based research* !). Cette insistance traduit la défiance profonde des acteurs politiques américains quant à la qualité de la recherche en éducation. Diverses actions et institutions vont être mises en place en conséquence, dont l'agence ministérielle pour la recherche en éducation, The [Institute of Education Sciences](#), à laquelle on attribue un objectif clair : la transformation de l'éducation en un domaine régi par les résultats scientifiques.

Au Royaume-Uni, un certain nombre de critiques variées s'étaient déjà exprimées à l'encontre des courants jugés dominants au sein des conceptions éducatives britanniques dans l'entourage de Margaret Thatcher dans les années 1980, critiques reprises par la plupart des gouvernements qui se sont succédé ensuite. Une série de communications à la fin des années 1990 a en effet donné un caractère quasi officiel à la remise en cause d'une certaine recherche éducative, tout en jetant les bases d'une orientation en faveur de l'*evidence-based education* : lecture annuelle de D. H. Hargreaves devant l'Agence nationale de formation des enseignants (Hargreaves, 1996), rapport Tooley pour le bureau des standards pour l'éducation (Tooley, 1998) et enfin rapport Hillage pour le ministère de l'éducation anglais.

En France, c'est plutôt à travers les attaques contre la pédagogie et les IUFM que la recherche en éducation a été critiquée, dans un certain nombre de discours ou de pamphlets assimilant de façon confuse et souvent inexacte les théories pédagogiques, les recherches en didactique, les sciences de l'éducation et les doctrines prescriptives censées être dominantes dans la formation et la pratique des enseignants (Bouchard, 2013). L'approximation des polémistes français a maintenu cette forme de critique de la recherche en éducation plutôt en marge de la réflexion universitaire, à de rares exceptions.

IMPORTER DANS LE CHAMP DE L'ÉDUCATION LES MÉTHODES DE LA RECHERCHE MÉDICALE

L'*evidence movement* s'est d'abord développé dans le domaine de la recherche médicale avant de s'étendre à d'autres domaines de l'action publique. Le réseau international de référence est en l'occurrence The Cochrane Collaboration, organisation créée en 1993 qui a pris le nom de l'épidémiologiste britannique Archie Cochrane (fondateur de l'*evidence-based medicine* dans les années 1970), dont la base de revues systématiques des recherches dans le domaine de la santé est très connue.



Selon une présentation de l'université de Liège, l'*evidence-based medicine* consiste à baser les décisions cliniques, non seulement sur les connaissances théoriques, le jugement et l'expérience qui sont les principales composantes de la médecine traditionnelle, mais également sur des « preuves » scientifiques. Par preuves, on entend les connaissances qui sont déduites de recherches cliniques systématiques, réalisées principalement dans le domaine du pronostic, du diagnostic et du traitement des maladies, et qui se basent sur des résultats valides et applicables dans la pratique médicale courante. Les études cliniques considérées sont des expérimentations aléatoires contrôlées (*randomized controlled trials* ou RCT), des méta-analyses, mais aussi des études transversales ou de suivi bien construites, lorsqu'il s'agit d'évaluer un test diagnostique ou de pronostiquer l'évolution d'une maladie.

Dans le courant des années 1990, un certain nombre de chercheurs et de responsables des politiques publiques ont souhaité élargir la démarche aux politiques publiques et aux recherches du champ social, avec une attention évidente portée aux champs d'intersection, comme les politiques de prévention dans le domaine sanitaire et social. La question du SIDA et de l'éducation sexuelle a constitué par exemple un terrain de dialogue naturel entre chercheurs des différents champs disciplinaires, dans un contexte de forte attente de la part des pouvoirs publics. La Campbell Collaboration, mise en place en 1999-2000, est ainsi le prolongement dans le domaine des sciences sociales de la Cochrane Collaboration ; elle a pour objectif d'identifier ce qui marche (*what works*), sur la base des revues systématiques de recherche (Thomas et Pring, 2004).

Le pont entre le médical et l'éducation est souvent posé comme évident, le praticien médical étant considéré comme proche du praticien éducatif : relations à un corps de savoirs constitués, relations et services aux personnes, place dans les politiques publiques, professionnalité basée sur une certaine autonomie, etc.

Dès lors, il n'y aurait pas de nature fondamentalement différente entre les situations cliniques et les situations sociales dans lesquelles évoluent les éducateurs, les unes comme les autres se caractérisant par la complexité des facteurs sociaux et le poids important de l'environnement social. Inversement, on peut tout à fait trouver incongrue l'idée que l'on attende de la science qu'elle apporte des solutions à des maladies graves mais qu'on renonce à ce qu'elle puisse améliorer les problèmes éducatifs. « *La révolution scientifique qui a profondément transformé la médecine, l'agriculture, les transports, la technologie et d'autres champs au cours du XX^e siècle a laissé complètement intact le champ de l'éducation* », dénonce ainsi un célèbre chercheur aux rencontres annuelles de l'American Educational Research Association (Slavin, 2002).

Quelles sont donc ces méthodes issues du monde médical qu'il s'agit d'importer dans le domaine éducatif ?

DES MÉTHODES PLUS « SCIENTIFIQUES » ?

L'un des principaux reproches formulés contre la recherche en éducation traditionnelle étant son manque de cumulativité, il n'est pas étonnant que la démarche de l'*evidence-based medicine* ait d'abord séduit par le recours privilégié à l'accumulation et la comparaison systématique des recherches empiriques sur un thème donné, afin d'identifier les « bonnes pratiques ».

Méta-analyses et « revues systématiques »

Ainsi que l'explique un de ses promoteurs (Davies, 1999), le premier niveau de l'*evidence-based education* consiste à savoir utiliser, comparer et synthétiser les résultats existants de la recherche et de la littérature scientifique en éducation, afin de faire une sorte de « méta-analyse » des connaissances acquises sur un problème donné. Il s'agit donc pour les chercheurs de :

- poser une question pertinente (c'est-à-dire à laquelle il est possible de répondre de façon scientifique) concernant l'éducation ;
- savoir où et comment collecter des données de façon systématique (dans les écrits classiques comme à l'aide des outils électroniques de type moteurs de recherche, bases de données...);
- comparer les données et expériences de façon critique, en se référant aux standards scientifiques et professionnels ;
- déterminer la pertinence des recherches quant à la demande sociale en éducation.

Le second niveau de l'EBE consiste à entreprendre une recherche répondant aux mêmes exigences lorsqu'il se trouve que, sur une question donnée, les expériences et la littérature scientifique sont lacunaires voire de faible qualité. Dans ce contexte, la sélection et la collecte des recherches existantes, leur évaluation, leur synthèse puis leur mise à disposition du public sont des opérations cruciales qu'on inclut sous le terme de *systematic reviews* (Bennett *et al.*, 2005). La fondatrice de l'EPPI-Centre, Ann Oakley (2000) soulignait ainsi que les revues systématiques sont la principale méthode de gestion de la connaissance dans l'approche par la preuve, car elles synthétisent les découvertes des recherches d'une façon explicite, transparente, répliquable, évaluable, avec des données qui peuvent être régulièrement mises à jour si nécessaire.

Quelle différence avec les « revues de questions » qu'on trouve depuis toujours dans la littérature traditionnelle en éducation ? Pour les promoteurs des *systematic reviews*, les revues de questions se concentrent généralement sur les convergences et les divergences entre recherches primaires, en utilisant une approche sélective, discursive (ou « narrative ») et opportuniste sans qu'il y ait de chemin clair ou explicite qui mène de la recherche primaire à la conclusion de synthèse.

Directeur de l'EPPI-Centre, Gough considère même que, pendant longtemps, la revue de question ou de littérature, part centrale et commune de tout travail universitaire, n'a été ni explicitée ni organisée, restant du domaine de la tâche implicite que tout étudiant ou chercheur était censé maîtriser sans l'avoir jamais pourtant vraiment apprise. L'absence de procédures et de contrôles conduisait ainsi, selon lui, à des biais ou des lacunes qui ne pouvaient être repérés que par le chercheur maîtrisant une connaissance approfondie du domaine. Autrement dit, moins le chemin était balisé ou la question encore explorée, plus les probabilités d'erreurs augmentaient, sans que les choix originels de porter le focus sur tel aspect plutôt que tel autre ne soient jamais clairement explicités (Oakley, Gough, Oliver *et al.*, 2005).

Qualitatives ou quantitatives, des méthodes qui comptent

Si les revues systématiques sont la marque distinctive de l'EBE, cette dernière est en fait imbriquée dans un souci plus large de « qualité scientifique » de la recherche en éducation, où l'on en appelle à la fois à un surcroît d'attention pour certaines méthodes et une amélioration générale de la culture scientifique dans la communauté des chercheurs en éducation. Certains des partisans les plus convaincus de la transposition des méthodes issues de la médecine prônent un recours, « autant que possible », aux dimensions expérimentales des recherches. Robert E. Slavin (2002), notamment, salue l'efficacité des *randomized controlled trials* (RCT)

Pour mieux comprendre la particularité des revues systématiques, il suffit d'en consulter quelques spécimens en libre accès (par exemple, dans la bibliothèque en ligne de l'EPPI-Centre), dont l'architecture, très détaillée, ménage fréquemment plus de place à la présentation des statistiques et à l'explicitation des critères de prise en compte ou d'exclusion qu'à celle des conclusions rédigées proprement dites, avec parfois très peu d'études prises en compte au final.

Exemples :

- [l'impact des chèques éducation](#) ;
- [la meilleure façon de réduire l'absentéisme des enseignants](#) ;
- [les effets sur les élèves et les écoles de la mise en œuvre de dispositifs d'accompagnement par des personnels d'appui](#).



en médecine (expérimentations aléatoires contrôlées) et considère que la recherche éducative devrait pouvoir se rapprocher de ce genre d'expérimentation afin de juger correctement du bien-fondé de telle ou telle activité éducative.

Plus mesurées quant à la proportion envisageable de méthodes réellement expérimentales dans le domaine éducatif, les orientations retenues dans le rapport *Scientific research in education*, commandé par le National Research Council américain, sont néanmoins également assez claires sur le nécessaire caractère « scientifique » de la recherche éducative.

« *At its core, scientific inquiry is the same in all fields. [...] We conclude that four guiding principles underlie all scientific inquiry, including education research:*

1. *Pose significant questions that can be investigated empirically*
2. *Link research to relevant theory*
3. *Use method that permit direct investigation of the question*
4. *Provide a coherent and explicit chain of reasoning ».*

Shavelson Richard & Town Lisa (2001). *Scientific research in education: Committee on scientific principles for education research*. Washington : National Academy Press.

Pour les auteurs de ce rapport (voir également Feuer, Towne & Shavelson, 2002), cela signifie que si le choix d'une méthode appropriée dépend avant tout de sa pertinence pour répondre à tel ou tel type de question, pour vérifier des hypothèses de nature causale (quels sont les effets et l'efficacité de tel dispositif éducatif précis ?), les expérimentations aléatoires contrôlées sont sans doute à privilégier. En revanche, des méthodes plus qualitatives seront pertinentes pour prendre en

compte les facteurs contextuels et mieux comprendre les questions de valeurs qui ont une si grande importance dans l'analyse de l'action éducative.

En fait, le problème n'est pas tant celui du choix des méthodes proprement dit, que celui de l'insuffisance de débat sur les méthodes elles-mêmes, de l'insuffisance d'une culture scientifique partagée et du manque d'autorégulation de la communauté des chercheurs en éducation. Dès lors, les chercheurs ne doivent pas s'indigner que des décideurs politiques soient tentés de leur imposer des normes « de l'extérieur » : ce n'est que la sanction de l'échec de la communauté à prendre elle-même en charge sa régulation sur des sujets tels que la qualité et la rigueur méthodologique des recherches en éducation (Duru-Bellat & Merle, 2002).

Même si la plupart des auteurs plutôt favorables à l'EBE nient privilégier a priori des méthodes quantitatives et empiriques, il est indéniable que la plupart des critiques déplorant le manque de pertinence des recherches en éducation visent des travaux perçus comme « qualitatifs ». On peut même relever dans un rapport canadien sur les interventions pédagogiques efficaces (inspiré de méthodes de l'EBE) la remarque suivante : « *alors que les américains ont développé une longue tradition d'études expérimentales, les écrits francophones, pour leur part, présentent surtout des recherches théoriques souffrant malheureusement souvent d'une insuffisance de bases empiriques* » (Gauthier et al., 2004).

Spécialiste anglais des questions méthodologiques, Gorard n'est pas le dernier à dénoncer l'ignorance complète par certains chercheurs de toute méthode comportant l'utilisation plus ou moins sophistiquée de mesures, d'indicateurs, de variables, d'échantillons raisonnés et de statistiques (Gorard, 2001). Certaines méthodes qualitatives ne seraient-elles parfois utilisées que pour se prémunir des critiques qui ne manqueraient pas d'être adressées à des travaux plus formalisés ? Il refuse néanmoins de « fétichiser » les méthodes quantitatives, d'une part en soulignant l'imbrication nécessaire des don-

nées (« *words can be counted, and numbers can be descriptive* »), et d'autre part en remarquant que les lacunes constatées dans les recherches concernent moins le pourcentage respectif de travaux quantitatifs et qualitatifs dans la recherche que l'insuffisance générale de rigueur et de compétence méthodologique des chercheurs, y compris ceux qui mènent des enquêtes formellement quantitatives (Gorard, Rushforth & Taylor, 2004).

CRITIQUES ET LIMITES DE L'EBE

Le débat, parfois vif, entre partisans et adversaires de l'EBE n'a pas cessé depuis plus de 10 ans. Certains critiquent les principes même à la base de l'*evidence movement*, tandis que d'autres soulignent les limites de telle ou telle prétention scientifique portée par la doctrine (Oancea, 2005). Mais tous ont en commun le fait de plaider pour un « pluralisme » des méthodes de recherche.

L'objectif premier de l'EBE est d'asseoir les pratiques et les réformes éducatives sur les résultats avérés de la science. Il est donc postulé qu'un lien de causalité peut être établi entre telle pratique ou tel dispositif et ses effets attendus sur une population, que ce soit au niveau général d'une politique publique de l'éducation ou dans la pratique quotidienne d'un enseignant. L'approche expérimentale ou quasi expérimentale des RCT repose évidemment sur ce prérequis. Établir un lien de causalité permet non seulement de décrire ce qui se passe, mais autorise en outre à tester d'autres dispositifs et à prescrire « ceux qui marchent », dans une approche positiviste de la recherche.

De nombreux auteurs ont contesté ce paradigme. Le passage des résultats scientifiques à leur incorporation dans la pratique est par exemple souvent mis en doute, notamment en considération des résultats décevants de l'*evidence-based medicine* elle-même dans son champ (Pirrie, 2001 ; Eraut & Peile in Thomas & Pring, 2004).

Ethnologue et contradicteur récurrent de l'EBE, M. Hammersley (1997, 2005, 2007) est aussi très sceptique sur la possibilité de situations quasi expérimentales visant à provoquer des changements contrôlés et standardisés dans l'éducation. Au mieux, selon lui, une recherche peut nous informer sur les effets prévisibles d'un dispositif, mais certainement pas inférer par elle-même sur ce qu'il serait souhaitable de faire. À ses yeux, les tenants de l'EBE ne comprennent pas que pour les praticiens et les décideurs, les « preuves » dignes de confiance ne proviennent pas forcément des recherches, et que l'utilisation de toute forme de « preuve » requiert nécessairement un jugement quant à sa validité et ses implications éventuelles dans des contextes particuliers. Au contraire, certaines applications inopportunes des résultats considérés comme « scientifiques » peuvent s'avérer selon lui désastreuses (en mésestimant, par exemple, des facteurs humains tels que la motivation professionnelle), ce qui l'amène à répondre négativement à la question : « *Is the evidence-based practice movement doing more good than harm?* » (2005).

Ces considérations rejoignent aussi d'autres critères de « scientificité », comme par exemple le fait que pour Habermas, la validité d'un énoncé se mesure au regard de sa pertinence pour les pratiques des acteurs (Develay, 2004).

La pertinence scientifique d'une étude d'un fait social peut ainsi être liée :

- à l'intérêt technique de connaissance (rendre intelligible une situation, permettre d'expliquer ce qui se passe) ;
- à l'intérêt pratique de connaissance (comprendre les acteurs et leurs comportements) ;
- à l'intérêt d'émancipation (répondre aux préoccupations d'autrui).



Parlant du « piège d'une politique *evidence-based* », Claude Lessard estime que « plus on cherche à évacuer l'idéologie du débat, considérant toute référence idéologique illégitime dans une volonté de ne soumettre l'élaboration des politiques éducatives qu'à des résultats scientifiques "incontestables", plus on lie en quelque sorte la science à une idéologie particulière qui refuse de se nommer comme telle. [...] En ces matières, il ne peut pas ne pas y avoir de référence à des valeurs, à des conceptions du désirable. [...] Le piège, c'est de réduire l'apprentissage à ce qui est mesurable, l'expertise enseignante à son efficacité, conçue comme valeur ajoutée, et la valeur de l'éducation à son instrumentalité » (Lessard, 2006).

Même si ce débat dépasse celui de l'EBE, il faut souligner en effet que la question des indicateurs de résultat pour l'éducation y est souvent liée. Tous les effets de l'école, par exemple, sont-ils réductibles aux résultats scolaires (examens, tests, évaluations internationales de type PISA ou PIRLS) ? Sachant que le rôle de l'école n'est pas seulement de transmettre des connaissances mais aussi de trier et de sélectionner des individus, voire de former des citoyens, comment apprécier « ce qui marche » en la matière ? Et quels critères utiliser si une amélioration globale, « absolue », de l'apprentissage mesuré aux examens coexiste avec de moins bonnes possibilités relatives offertes aux élèves de même niveau (Yates, 2004) ? Peut-on aborder l'éducation de façon neutre et objective ?

Les méthodologies quantitatives et le recours à des critères de mesure standardisés ne permettraient de répondre qu'à certains types de questions, loin de la visée globale revendiquée par l'EBE. En l'occurrence, il ne s'agit pas simplement de souligner l'importance

du facteur social dans l'acte éducatif (qui existe aussi dans l'acte médical), mais de comprendre que la signification même de l'éducation dépend du contexte, que le jugement de valeur est au principe même de l'éducation. Ni les acteurs de la recherche, ni l'agenda de la recherche en éducation, ni la façon dont les recherches sont reçues ne sont universels ou en dehors du temps. Ce serait une erreur de traiter ce champ comme s'il était le même que celui des sciences expérimentales ou de la recherche médicale, avertit Yates (2004), ancienne présidente de l'Association australienne pour la recherche en éducation : « les jugements concernant la recherche en éducation impliquent des jugements sur la recherche et des jugements sur l'éducation ».

La sous-estimation du rôle du jugement est aussi accusée d'affecter les méthodes préconisées par l'EBE, en premier lieu celle des revues systématiques, estime MacLure (2005). La multiplication des critères dits « objectifs » d'inclusion ou d'exclusion des recherches aboutirait ainsi, selon elle, à un nombre très modeste de recherches finalement prises en compte pour l'analyse en profondeur, officiellement sous prétexte de souci de qualité, en fait par conformité à des critères purement formels, sans grand rapport avec la pertinence de l'étude. Dans cet exercice qu'elle considère intellectuellement appauvrissant, les personnes chargées de réaliser les revues seraient amenées à appliquer des critères de sélection basés sur une conformité idéologique, dissimulée derrière l'écran de fumée de critères techniques aussi nombreux que peu productifs.

Sans viser particulièrement l'EBE, Develay (2004) mettait aussi en garde contre le risque de transformer les programmes de recherche en programmes « de type Jivaro », du fait de glissements induits par la volonté de réduire les variables, de neutraliser le contexte et de focaliser le regard sur des processus étroits pour s'assurer davantage de scientificité.

RECHERCHES ET ACTEURS ÉDUCATIFS : QUEL CHEMINEMENT COMMUN ?

Le courant de l'*evidence-based education* a au moins eu le mérite de mettre à jour le débat récurrent sur l'utilisation des recherches dans les pratiques et les politiques éducatives. Qu'on l'appelle « dissémination », « échange de connaissances », « incorporation des recherches » ou encore « circulation des savoirs », ce sujet des relations entre les connaissances produites par la recherche et leur utilisation est au cœur de la réflexion sur le fonctionnement de l'éducation.

LES PREUVES SCIENTIFIQUES FACE AUX POLITIQUES ÉDUCATIVES

Dans un débat où l'idée de transfert de la recherche vers les politiques est centrale, la question de l'utilisation des résultats par les politiques est posée. Du côté des universitaires, on n'en finirait pas de dresser une liste des rapports demandés mais peu pris en compte, des dispositifs supprimés ou ignorés avant même la fin de leur évaluation ou encore des commandes ministérielles suivies d'aucun effet.

Du fait de la dimension largement symbolique de la politique, l'attention des décideurs publics doit parfois se focaliser sur ce qui « peut être fait », de préférence à ce qui pourrait « faire la différence » et modifier vraiment le cours des choses, constate Whitty (2007).

Il faut aussi reconnaître que les connaissances sont parfois plus instrumentalisées dans le débat public comme outil de légitimation d'une réforme ou de telle ou telle inflexion de politique publique que pour l'information qu'elles apportent à la compréhension des processus éducatifs, à l'image de la réception des résultats de PISA par les différents gouvernements (Mons et Pons, 2013 ; Felouzis et Charmillot, 2012 ; Rey, 2011).

Aux États-Unis, la formation des enseignants a été au cœur des polémiques sur l'utilisation à géométrie variable des préceptes de l'EBE par l'administration fédérale. En effet, pendant que le discours officiel vantait toujours les politiques basées sur les preuves de la science, il promouvait un raccourcissement du temps de formation des enseignants et sa prise en charge par les écoles elles-mêmes, au détriment des universités. Une tendance qu'on a constatée dans plusieurs pays depuis une dizaine d'années (Brickhouse, 2006).

En Angleterre, de très nombreuses initiatives ont été prises par les gouvernements des 20 dernières années, parfois en concurrence parfois en collaboration avec la majorité des chercheurs. On peut citer le « *Teaching and Learning Research Programme* » de 1999 à 2009, la mise en place à la fin des années 1990 du *National Educational Research Forum*, pour rassembler toutes les parties prenantes pour un développement d'une stratégie cohérente en matière de recherche pédagogique (Morris, 2007).

À un niveau européen, le réseau de chercheurs *Knowledge and Policy* a étudié de façon approfondie le statut et l'utilisation des savoirs experts dans le cadre des politiques éducatives ●. Il en ressort qu'en France, on valorise une dimension charismatique et institutionnelle des discours politiques. La capacité de l'État à agir repose davantage sur la « vision » des responsables, c'est-à-dire sur leur capacité à proposer une anticipation synthétique et juste d'un avenir souhaitable, plutôt qu'à impulser une approche rationnelle des problèmes (van Zanten, 2008).

Les échanges sur la scène politique relèvent d'un travail de conviction faisant directement appel aux jugements de valeur et aux émotions, fort éloigné du modèle de débat rationnel.

Ceci est particulièrement vrai dans le domaine de l'éducation étant donné l'importance des enjeux, l'absence de consensus sur les finalités et le caractère en

De nombreux articles et rapports peuvent être librement consultés sur le [site Internet du réseau](#), comme une cartographie générale des producteurs de savoirs dans le système éducatif français, coordonnée par Pons et van Zanten (2008) ou des études particulières comme celle sur le contexte d'instauration du socle commun en France (Gauthier & Le Gouvello, 2009).



apparence peu technique des questions à résoudre. En fait, dans ce secteur, la connaissance issue de la recherche et de l'évaluation constitue plus une contrainte qu'une ressource aux yeux des politiques.

Dans un éditorial d'un numéro de la revue de l'Association française des administrateurs de l'éducation consacré aux liens entre éducation et recherche, deux inspecteurs, Gauthier et Tenne (2009), écrivaient clairement : « *administrateurs de l'éducation en France, quelles que soient nos fonctions, notre carrière peut très bien se dérouler sans que nous ayons à croiser la recherche, ni à réfléchir à son sujet* ». Dans le même numéro, l'historien et ancien conseiller d'un Premier ministre, Prost (2009) évoquait le « divorce historique » entre éducation et recherche, pendant que Cytermann (2009), fort de nombreuses expériences au sommet des administrations et cabinets ministériels de l'éducation et de l'enseignement supérieur, diagnostiquait un « rendez-vous manqué » entre la recherche en éducation et les décideurs, en pointant la fragilité de la recherche dans le domaine mais aussi le fait que le ministère sait rarement poser des questions à la recherche ou formuler des demandes en direction des sources d'expertise scientifique.

van Zanten (2008) souligne également que le travail quotidien des inspecteurs généraux mais aussi des membres de l'administration centrale et des administrations locales prend place au sein de services assez cloisonnés, ce qui conduit à poser les problèmes de façon étroite et à limiter les ressources mobilisables pour les explorer. Les « opérations de connaissance » y sont par ailleurs dictées, de façon conjoncturelle, par des demandes précises souvent très ponctuelles, et, de façon structurelle, par une logique de contrôle rarement délaissée, même provisoirement. Les groupes professionnels en charge des activités d'évaluation des enseignants et de statistiques sur le système éducatif sont relativement confinés dans un espace politico-administratif sans forum ou projets impliquant des chercheurs.

De leur côté, les syndicats enseignants, partenaires toujours incontournables pour

le ministère en charge de l'éducation, sont encore très attachés à une vision « expérientielle » de l'expertise. Des chercheurs sont certes sollicités à l'occasion d'un colloque pour légitimer telle ou telle action, mais leurs travaux sont peu mobilisés dans les argumentaires ou les savoirs militants mis en avant dans les négociations ●.

On trouve néanmoins de nouveaux entrepreneurs d'une « régulation par la connaissance », mais il s'agit plutôt d'entrepreneurs « internes » : d'une part une fraction de hauts fonctionnaires de l'administration de l'éducation, comme les inspecteurs de l'administration de l'Éducation nationale, et d'autre part des acteurs qui, au sein notamment des instances d'évaluation comme l'actuelle Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), ont tissé depuis une trentaine d'années des liens étroits avec certains chercheurs (van Zanten, 2008, 2013). D'autres acteurs extérieurs au champ habituel de l'éducation sont également entrés en jeu depuis quelques années : des organisations et agences internationales comme l'OCDE ou la Banque mondiale évidemment, mais aussi la Cour des comptes, des organismes travaillant sur la relation formation-emploi (comme le CERREQ), des clubs de réflexion et *think tanks* (Institut Montaigne, Terra Nova,...), etc.

Si l'on est donc encore assez loin, en France, de politiques se réclamant explicitement de l'*evidence-based education*, de plus en plus de responsables s'appuient sur une expertise scientifique pour légitimer leurs choix ou pour animer de nouveaux espaces de concertation et de coordination.

La DGESCO s'est ainsi dotée d'un conseil scientifique et, en interne, d'un département recherche-développement innovation et expérimentation.

Lors de la concertation nationale organisée pour la « Refondation » de l'école en 2012, le ministre Peillon a confié à une chercheuse, Nathalie Mons, un rôle majeur dans le comité de pilotage, et de nombreux autres ont été sollicités pour animer les divers ateliers et groupes de travail.

Durant les travaux de la concertation ministérielle « Pour la refondation de l'école », de juillet à septembre 2012, l'auteur de ce dossier a ainsi pu constater que malgré la présence – certes discrète – de chercheurs dans le dispositif, l'essentiel des prises de paroles étaient monopolisées par les représentants syndicaux et comportaient de façon très exceptionnelle des références à des travaux de recherche.

D'autres tentatives, dans le passé, n'ont pas toujours été suivies d'effet dans le temps. Ainsi, un Comité national de coordination de la recherche en éducation avait été fondé en 1995 pour synthétiser, orienter et évaluer la recherche en éducation. Si ses appels d'offres ont été assez fructueux (les résultats en sont encore consultables sur les [pages CNRCE archivées par l'INRP](#), qui en assurait le secrétariat), ce comité a été abrogé en 2000.

Dans la foulée, un rapport avait été demandé à un groupe de travail animé par Antoine Prost. Le rapport « [Pour un programme stratégique de recherche en éducation](#) » est remis en 2001. Jugeant la recherche en éducation en France très dispersée, peu cumulative et peu ouverte à l'international, il insiste notamment sur la priorité qu'il y aurait à donner aux recherches concernant les apprentissages fondamentaux et l'école primaire, et regrette les manques évidents en matière de diffusion et de « porter à connaissance » des recherches.

Un « Programme incitatif de recherche en éducation et formation » (PIREF), animé par Marie Duru-Bellat sera lancé comme l'une des réponses du gouvernement à ce rapport. Si le PIREF fonctionne durant quelques mois entre 2002 et 2003, on n'en trouve plus trace aujourd'hui si ce n'est quelques réponses à des appels à projets et le compte rendu de la [conférence de consensus organisée sur la lecture](#) en décembre 2003.

Mobiliser les savoirs scientifiques pour des politiques publiques peut justement s'avérer délicat quand on s'aventure sur des terrains comme celui de l'apprentissage de la lecture qui ne sont pas, au sein même de la recherche, très consensuels. On se souvient que le ministre Gilles de Robien avait invoqué en 2006 les neurosciences pour défendre ses options en matière de méthodes de lecture. Cette mise en avant des neurosciences depuis quelques années ne va pas sans controverses (Gaussel et Reverdy, 2013). L'évaluation plutôt négative par l'inspection générale de deux expérimentations en lecture menées récemment a relancé le débat (Reverdy, 2013) alors que d'après

Ansari *et al.* (2012), la plupart des neuroscientifiques sont soit ignorants des recherches actuelles en éducation, soit les sous-estiment.

On comprend pourquoi Pollard (2007) qualifie d'aventuriers intrépides les chercheurs qui osent s'introduire dans les zones de collusion aux limites entre recherche et politique, au risque de s'attirer l'incompréhension et les critiques de tous bords, et d'abord de leur camp d'origine. Et pourtant, l'histoire de l'évolution des savoirs montre souvent la fertilité de ces espaces mixtes, où les idées et les pratiques peuvent se nourrir les unes les autres, si tant est que la confrontation soit organisée de façon constructive...

COMMENT RECHERCHE ET PRATIQUES PEUVENT SE FÉCONDER MUTUELLEMENT

La distance vis-à-vis de la recherche en éducation n'est pas que le fait des acteurs des politiques publiques. Du côté des acteurs scolaires, également, la recherche est parfois vue comme très éloignée de la « réalité » des classes ou fort peu adaptée aux urgences du « terrain », quand elle n'est pas contradictoire à ce que ressentent les enseignants comme utile.

Dans l'opposition entre le praticien qui connaît le terrain et le chercheur qui ne connaît que la théorie, ce que le praticien oppose à la théorie comme discours ce n'est pas comme il le croit sa pratique, mais en fait son discours sur la pratique (Charlot, 2008).

D'où viennent les convictions des enseignants ?

Les enseignants agissent plus sur la base de croyances fondées sur leur expérience que de connaissances produites par la recherche, ce qui a aussi fortement contribué à la cohérence et à la pérennité du modèle de faible recours à l'expertise



(van Zanten, 2008). Ainsi, le cas typique du redoublement est souvent cité : alors que la plupart des recherches soulignent son inefficacité quant aux résultats scolaires, la majorité des enseignants est réticente à changer ses pratiques sur ce point, pour des raisons complexes de régulation de leur autorité (Draelants, 2009).

Il n'en reste pas moins qu'aucun changement ne peut advenir en dehors des changements de pratiques des élèves et des professeurs. Changer la politique d'un gouvernement ou d'un ministère est de plusieurs points de vue souvent plus facile que changer les pratiques de milliers d'enseignants et d'élèves. Le défi est souvent plus de changer les contextes de pratiques que de changer la nature des recherches, même si naturellement, le débat s'est souvent focalisé sur les modifications à opérer au niveau des recherches pour améliorer leur diffusion dans le milieu éducatif.

L'enjeu n'est donc pas de multiplier les injonctions d'« utilité » vers les uns et de « scientificité » vers les autres, mais c'est plutôt de vérifier que les données utilisées par le chercheur correspondent aux situations ordinaires de l'enseignement et non pas à des situations extraordinaires liées à des expériences, des innovations ou des mobilisations exceptionnelles des acteurs. D'autant que l'utilisation des savoirs d'expertise est un enjeu de la professionnalité enseignante ou même plus simplement la condition d'un engagement satisfaisant dans son travail, contre des tendances modernes à l'anomie et à la désillusion par dépossession de son métier.

Le concept du praticien réflexif développé par Schön s'est répandu avec succès depuis le début des années 1980, avec la mise en lumière de l'intelligence en action qui caractérise, selon lui, l'enseignant professionnel.

Ni technicien ni fonctionnaire d'exécution, l'enseignant doit développer une réflexion dans l'action en cours, qui doit faire sens, et qui doit permettre de prendre une distance critique par rapport à sa pratique. Cet idéal professionnel n'est pas celui de la médecine, avec des connaissances dures et un modèle instrumental.

En rompant avec un schéma applicationniste impliquant que les connaissances pour l'enseignement partent du laboratoire vers la classe, il a contribué à réorienter la recherche en éducation vers les pratiques enseignantes *in situ*, dans la classe. Mais de quoi est vraiment constituée cette réflexion dans l'action ? Parler de bricolage suffit-il vraiment ? À quoi réfléchit vraiment le professionnel quant à sa pratique ? Le modèle de Schön apporte une vision formelle à la fois très vaste et largement imprécise des contenus de la réflexivité, estime par exemple Tardif (2013).

Ce dernier considère que la vision du praticien réflexif est au fond très individualiste, comme une pensée privée qui tourne sur elle-même, nourrie par sa seule créativité personnelle. Que deviennent les institutions et les organisations ? Les cultures et le travail d'autrui ? Le modèle du praticien réflexif a escamoté involontairement une partie de la dimension sociale de l'activité. Pour Thomas (2012), la pression pour un modèle de dissémination des bonnes pratiques du haut vers le bas, comme l'introduction de procédures standardisées qui réduisent la fierté professionnelle et l'implication personnelle, correspond aux mêmes processus qui tendent à valoriser une recherche surplombante, pensée en laboratoire mais éloignée de la pratique quotidienne ou des préoccupations des éducateurs.

Autrement dit, s'assurer de la participation et de l'implication des praticiens dans les recherches sur leurs pratiques est aussi bien une condition de l'efficacité des recommandations ultérieures inférées de

ces recherches que de l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel.

En matière de relations entre recherches et pratiques, la problématique du transfert, souvent spontanément utilisée, est donc réductrice. Elle évoque irrésistiblement la version la plus mécaniste de la transmission des savoirs, des sommets purs de la production universitaire vers les vallées obscures de la pratique éducative. Elle induit la plupart du temps un savoir objectif, externe aux contingences de l'action, qui ne saurait qu'être altéré ou souillé par son appropriation par les acteurs et, en aucun cas, transformé en retour dans un processus d'enrichissement.

Il faudrait au contraire penser à une recherche utile pour les praticiens comme une forme de savoir spécialisé qui a été créé dans cet objectif, non comme un produit indifféremment fabriqué n'importe où et pouvant être disséminé et appliqué par de quelconques « utilisateurs » de la recherche, mais à travers un processus qui est collaboratif, réflexif et discursif et ménage une place pour différentes formes d'expertise (Saunders, 2007).

En réfléchissant sur ce qu'on appelle « l'effet enseignant », un certain nombre de chercheurs ont exploré les conditions d'un enseignement « efficace » à partir des études existantes sur le sujet (Maulini *et al.*, 2012). À partir de l'exemple de la formation initiale des enseignants de primaire à l'université de Genève, ils ont mis en évidence que l'enjeu est moins d'imposer des procédures idéales et standardisées aux praticiens que de produire une zone de questionnement partagée entre la pratique et la recherche. Tout se passe en effet comme si les convictions des futurs enseignants semblaient forgées à la fois de l'extérieur, par les résultats et les incitations en provenance de la recherche en éducation, et de l'intérieur, par les expériences qu'ils ont pu vivre sur le terrain comme élève ou comme étudiant.

Le rôle crucial des espaces d'intéressement réciproque et des intermédiaires entre recherches et praticiens

Selon Levin (2013), trois contextes de mobilisation des connaissances doivent par conséquent être envisagés, contextes qui se chevauchent, sachant que certains acteurs ou groupes opèrent dans plusieurs d'entre eux simultanément :

- le contexte de production des recherches (principalement dans les universités) ;
- le contexte d'usage (au sein du système scolaire par exemple) ;
- le contexte de médiation (*think tanks*, groupes de pression, médias, associations professionnelles et entrepreneurs divers en éducation).

L'élément nouveau est ici le contexte de médiation, sachant que le fait que des enseignants soient intéressés par des travaux de recherche et en fassent usage dépend largement plus des conditions organisationnelles et de leurs relations sociales que de leurs dispositions individuelles.

Levin (2013) utilise le terme de mobilisation des savoirs (*knowledge mobilization*) pour identifier les processus de rapprochement entre les recherches et les pratiques, afin de spécifier la notion d'effort et de travail interactif avec les autres que requiert cette connexion.

Cela n'a rien d'évident : on présume souvent à tort de façon spontanée que l'enjeu principal dans ces domaines est celui de l'information, c'est-à-dire que les acteurs soient conscients de l'existence de résultats de la recherche pour agir en conséquence. À l'inverse, une littérature de recherche abondante dans le domaine médical montre que la création de guides basés sur la recherche ne se traduit pas forcément par des changements de pratiques en conséquence. Les idées et les comportements des professionnels sont finalement plus influencés par leur



expérience, par leurs collègues et par les pratiques de leur organisation que par toute autre forme de « preuve » (Coburn, 2005). Comprendre l'usage des résultats de la recherche nécessite d'abord de comprendre que l'activité professionnelle, quelle que soit sa nature (droit, médecine, éducation...) n'est pas une science, mais une pratique qui à voir avec l'incertitude, le jugement, l'utilisation de la science, l'utilisation de certains outils et technologies, les valeurs, etc. Les résultats de la recherche ne sont, dans ce cadre, qu'une source d'information en concurrence avec beaucoup d'autres de nature et d'intensité différentes.

Si l'on reprend les trois contextes, on comprend bien que ce ne sont pas les organisations productrices de recherche qui sont les mieux placées pour influencer les professionnels. Dans la plupart des universités, les routines et les incitations sont centrées sur la publication d'articles de recherche plus que sur le partage de connaissances avec les milieux professionnels. Peu de ressources existent dans les équipes de recherche pour aider le travail de mobilisation des savoirs, que ce soit en termes de relations publiques, de traduction de résultats complexes en langage accessible (ce qu'on appelle parfois vulgarisation), de groupes de travail communs, etc.

Il n'est pas très raisonnable non plus, ni même souhaitable, d'attendre des enseignants individuellement ou des chefs d'établissement d'être les principaux utilisateurs des résultats de recherche. Ainsi qu'il a été expliqué supra, l'impact doit plutôt être recherché au niveau des organisations et des systèmes plutôt qu'à celui des individus.

C'est donc plutôt au niveau des établissements scolaires ou de leurs agrégations (réseaux, districts, académies) qu'on pourrait imaginer la mise en place de fonctions ou de rôles spécifiques consacrés au recensement et à la restitution des travaux de recherche pour faire partager les résultats pertinents au niveau de la collectivité.

En fait, il est devenu de plus en plus manifeste que des intermédiaires de différentes sortes jouent un rôle critique pour relier les recherches aux pratiques. Différents termes sont utilisés pour décrire ces intermédiaires : passeurs, *knowledge brokers*, personnes ou structures d'interface... Dans chaque profession, les praticiens n'ont jamais assez de temps pour rester en veille sur les recherches actuelles : c'est par l'intercession de ces parties tiers que passe l'essentiel de l'information sur les recherches, dans des bulletins professionnels, à l'occasion de manifestations (formations, colloques, séminaires), à travers des réseaux professionnels ou à l'instigation d'entrepreneurs de politiques publiques (experts, consultants, évaluateurs...).

Dans une des rares études existantes sur la question, Cooper (2012) a réalisé une analyse de ces intermédiaires entre recherche et éducation au Canada, portant sur une quarantaine d'organisations. Elle en conclut que ces organisations partagent tout ou partie de huit missions ou activités principales :

- faciliter les relations entre les différentes parties prenantes en recherche et en éducation ;
- accroître la visibilité des résultats de la recherche ;
- améliorer l'accessibilité des recherches par des formats adaptés ;
- accroître l'implication dans la recherche par différents modes ;
- influencer les politiques publiques ;
- développer la capacité à intégrer les recherches ;
- aider l'implantation des résultats de recherche et le développement organisationnel.

Si des partenariats entre écoles, chercheurs et équipes universitaires existent, ils ne peuvent constituer une réponse adaptée car le nombre d'écoles dépasse de loin le nombre de chercheurs mobilisables et, surtout, la plupart de ces partenariats est centrée sur la production de recherche plus que sur le partage de résultats pertinents et utilisables par les acteurs.

Il n'existe pas d'étude similaire pour la France, mais si l'on prend des critères comparables, on pourrait avancer que les *knowledge brokers* et les *brokerage agencies* seraient probablement à trouver du côté des mouvements pédagogiques, des associations professionnelles ou spécialisées sur l'éducation, des diverses inspections et des formations ou séminaires qui peuvent réunir le temps d'une conférence ou d'un partenariat des éducateurs, des experts, des administrateurs et des chercheurs.

COMMENT APPRÉCIER L'INFLUENCE DES RECHERCHES SUR L'ÉDUCATION ?

Un des freins à une meilleure utilisation des recherches tient au fait que les chercheurs, dans le cadre de leurs carrières universitaires, comme les universités, dans un contexte de concurrence croissante liés aux indicateurs de productivité scientifique, ont tous intérêt à privilégier les productions de recherche « classiques » (à l'image des articles dans les revues scientifiques) plutôt que de s'occuper de la façon dont leurs travaux influent ou non sur les pratiques et les politiques. Mais au moment où, par ailleurs, on demande aux universités de faire de la valorisation de la recherche et de contribuer au développement économique et social, il est gênant de limiter l'évaluation au « *publish or perish* » !

C'est pour tenter de répondre à cette contradiction que les dispositifs d'évaluation de la qualité de la recherche au Royaume-Uni se sont efforcés d'intégrer la notion d'impact social de la recherche, ce qui a conduit à de nombreuses interrogations. La notion de qualité dans la recherche en sciences humaines et sociales est en effet un terrain mouvant dès lors que l'on sort de l'évaluation par les pairs (Bridges, 2011).

Généralement, une conception trop étroite de la qualité tend à flotter dans l'espace entre la scientificité (souvent définie par référence aux sciences expérimentales), l'impact (réduit à des améliorations directes et lisibles à court terme dans la pra-

tique) et même la productivité (liée à un indicateur de volume comme le nombre de publications). Ceci a conduit souvent, pour l'évaluation des recherches liées aux pratiques, à des concepts simplistes d'application linéaires et de solutions techniques (Furlong et Oancea, 2008).

Quand on parle de recherche appliquée, on pense souvent à des recherches orientées vers des objectifs pratiques implicitement considérés comme extérieurs à la recherche, ou définis préalablement. Cette vision instrumentale ne prend pas en compte le fait que les objectifs eux-mêmes peuvent être modifiés par la recherche et tend à dessiner une hiérarchie entre une recherche fondamentale, qui produirait du savoir, et une recherche appliquée qui permettrait de faire évoluer des pratiques, vision qui conduit naturellement les chercheurs à privilégier « leur » agenda scientifique sur les besoins ou les commandes provenant du système éducatif.

D'autres approches, telles celle du praticien réflexif, ont pourtant montré comment des recherches peuvent simultanément produire des connaissances théoriques et contribuer à des changements de pratique pertinents. Éviter les effets hiérarchiques d'une vision applicationniste pourrait consister à ne plus considérer qu'il y a une seule façon de faire de la recherche, avec une version noble et une version dégradée, mais plutôt différents types d'enquêtes légitimes.

Les recherches en éducation pourraient ainsi être définies comme un ensemble d'activités scientifiques qui se distribuent sur un continuum allant de l'investigation guidée par la théorie universitaire jusqu'à l'investigation induite par les pratiques éducatives, ceci incluant une multitude de modèles de recherche explicitement conduits dans, avec et/ou pour la pratique. L'important n'est pas tant en l'occurrence de considérer les recherches du point de vue de leur terrain ou de leur outils que du point de vue de leur inscription relationnelle. Approcher les questions de qualité par le seul angle méthodologique (ou procédural) évacue en effet la dimension la plus intéressante, celle de la relation des chercheurs avec la pratique et la politique.



Il faut par ailleurs considérer les différentes façons par lesquelles un chercheur peut avoir un impact dans le système éducatif. Il peut par exemple apporter ses idées de sa propre initiative comme « intellectuel » dans le débat public, figure bien connue en France, sans autre engagement dans la prise de décision. Il peut aussi avoir un impact comme un contractant, engagé dans une réponse à un appel d'offres, une commande ou une convention de recherche, et par conséquent tenu par les conditions de ce contrat. Il peut enfin tenir un rôle de conseil conjoncturel, expressément sollicité dans le cours du processus de décision pour rédiger un rapport, donner un avis, animer un groupe de travail ou faire partie d'un comité *ad hoc*.

Quelles que soient les modalités de son implication, en entrant dans le champ de la médiation vers les pratiques et les politiques, le chercheur doit d'abord rendre le savoir « utilisable », condition nécessaire mais non suffisante pour qu'il devienne « utile », voire même « utilisé » par ses utilisateurs.

Même si le monde académique estime qu'un savoir remplit à la fois les conditions d'une production scientifique et d'une production utilisable, ce sont en dernière instance les jugements des utilisateurs qui détermineront si ce savoir a été utilisé dans des politiques ou des pratiques éducatives.

À ce titre, l'expérience anglaise du groupe sur la réforme de l'évaluation (*Assessment Reform Group*) relatée par Daugherty (2008) est intéressante à considérer. Il s'agit au tout début d'un groupe de chercheurs reconnus, spécialistes de l'évaluation des élèves, qui se constitue en réaction à l'implantation frénétique des tests dans l'éducation, tels qu'ils sont développés à la fin des années 1980 dans la grande vague de réformes issues des années Thatcher. L'objectif est clairement de prendre pu-

bliquement position contre une certaine culture des tests standardisés, au nom des résultats de la recherche en matière d'apprentissage et d'enseignement.

Après une première période de critique des politiques menées en matière d'évaluation (jusqu'en 1995), ce groupe de travail des chercheurs sur l'évaluation adopte une approche plus stratégique, moins axée sur la critique des décisions gouvernementales que sur la production d'arguments pour infléchir ces dernières. L'objectif est de construire une doctrine de politique publique sur l'évaluation formative (comme un répertoire de discours) et d'associer aux réflexions du groupe des décideurs publics placés à des postes où se font les choix ou d'associer des fonctionnaires susceptibles de mettre en œuvre les politiques. Dans cette perspective, une revue de littérature sur l'évaluation formative est commandée à Black et William ● pour mettre en lumière l'intérêt de cette approche méconnue par les décideurs.

Outre la revue de littérature complète, une version à destination du grand public est publiée en 1998 sous le titre *Inside the black box* ● qui rencontre un très large écho. Les expressions d'évaluation formative et sommative sont alors par exemple remplacées par celles d'évaluation pour l'apprentissage et d'évaluation de l'apprentissage, ces termes devenant dans les années suivantes l'expression consacrée dans le domaine public.

Devenu *Assessment Reform Group* en 1997, le groupe de chercheurs associe de façon croissante dans ses activités des décideurs, des enseignants et des responsables scolaires, rendant ainsi plus perméable la frontière entre le processus de production scientifique et les usagers à qui s'adressent ces productions.

Volontairement très variées (sous forme de littérature scientifique mais aussi sous forme de guides, de brochures, de mémentos...), les productions du groupe ont finalement eu plus d'impact sur les enseignants que sur les poli-

Black Paul & William Dylan (1998). « Assessment and classroom learning ». *Assessment in Education*, vol. 5, n° 1, p. 7-74.

Black Paul & William Dylan (2003). « In praise of educational research: Formative assessment ». *British Educational Research Journal*, vol. 29, n° 5, p. 623-637.

Black Paul & William Dylan (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Londres : Granada Learning et King's College.

tiques, en modifiant les perceptions et les pratiques en profondeur, alors même que la cible initiale était le pouvoir politique. Influencer la politique publique en faisant partager des convictions par les professionnels apparaît par conséquent une voie à ne pas négliger.

Plusieurs années après, le bilan qu'en tire Daugherty (2008) est qu'il y a probablement un danger à surestimer la séparation entre le monde de la production de la recherche et celui de son utilisation : il peut être au contraire pertinent que les mêmes personnes soient tour à tour impliquées dans le processus de décision politique dans des instances ministérielles puis dans la production de recherches dans l'université.

Autre leçon : l'influence sur la politique passe d'abord par le discours. Si les universitaires veulent assurer une médiation entre leurs savoirs et le monde de l'éducation, ils doivent savoir utiliser le langage de la décision publique et savoir traduire leurs résultats en différents discours appropriés aux différents publics : responsables politiques, éducateurs, chefs d'établissement, administrateurs scolaires, relais d'opinion...

Bref, une autre façon pour la recherche en éducation de savoir « faire ses preuves » qui constituera une conclusion pertinente pour ce dossier !



BIBLIOGRAPHIE

- Ansari Daniel, De Smedt Bert & Grabner Roland H. (2012). « Neuroeducation – A critical overview of an emerging field ». *Neuroethics*, vol. 5, n° 2, août, p. 105-117.
- Bennett Judith, Lubben Fred, Hogarth Sylvia & Campbell Bob (2005). « Systematic reviews of research in science education: rigour or rigidity? ». *International Journal of Science Education*, vol. 27, n° 4, p. 387-406.
- Björkvist Ole, Westbury Ian, Kansanen Pertti & Hansén Sven-Erik (2005). « Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 49, n° 5, p. 475-485.
- Bouchard Pascal (2013). *Je hais les pédagogues. L'école pourra-t-elle éviter une nouvelle guerre de religion ?* Paris : Fabert.
- Brickhouse Nancy W. (2006). « Celebrating 90 years of science education: Reflections on the gold standard and ways of promoting good research ». *Science Education*, vol. 90, n° 1, p.1-7.
- Bridges David (2011). « Research quality assessment: Intended and unintended consequences ». *Power and education*, vol. 3, n° 1, p. 31-38.
- Charlot Bernard (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Charlot Bernard (2008). « La recherche en éducation entre savoirs, politiques et pratiques : spécificités et défis d'un champ de savoir ». *Recherches et éducation*, n° 1, p. 155-174.
- Coburn Cynthia (2005). « The role of non-system actors in the relationship between policy and practice: The case of reading instruction in California ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 27, n° 1, p. 23-52.
- Cooper Amanda (2012). *Knowledge mobilization in education: A cross-case analysis of 44 research brokering organizations across Canada*. Thèse de doctorat. Toronto : University of Toronto.
- Cytermann Jean-François (2009). « La recherche en éducation et les décideurs : un rendez-vous manqué ». *Administration et éducation*, n° 124, p. 29-38.
- Daugherty Richard (2008). « Mediating academic research: The Assessment Reform Group experience. » In J. Furlong & A. Oancea (dir.). *Assessing quality in applied and practice-based research in education*. Londres : Taylor and Francis.
- Davies Philip (1999). « What is evidence-based education? ». *British Journal of Educational Studies*, vol. 47, n° 2, p. 108-121.
- Develay Michel (2004). *Propos sur les sciences de l'éducation : réflexions épistémologiques*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Draelants Hugues (2009). *Réforme pédagogique et légitimation : Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles : De Boeck.
- 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, p. 65-74.
- Evans Jennifer & Benefield Pauline (2001). « Systematic reviews of educational research: Does the medical model fit? ». *British Educational Research Journal*, vol. 27, n° 5, p. 527-541.
- Felouzis Georges & Charmillot Samuek (2012). *Les enquêtes PISA*. Coll. « Que sais-je ? ». Paris : PUF.
- Feuer Michael J., Towne Lisa & Shavelson Richard J. (2002). « Scientific culture and educational research ». *Educational Researcher*, vol. 31, n° 8, p. 4-14.
- Furlong John & Oancea Alis (dir.) (2008). *Assessing quality in applied and practice-based research in education*. Londres : Taylor and Francis.
- Furlong John & Lawn Martin (dir.) (2010). *Disciplines of education: Their role in the future of educational research*. Londres : Routledge.
- Gauthier Roger-François & Le Gouvello Margaux (2009). *L'instauration d'un « socle commun de connaissances et de compétences » en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 : « Politisation » du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés*. Orientation 2, projet « Knowledge and Policy ». En ligne : <http://knowandpol.eu/IMG/pdf/o21.franceeducation.fr.pdf>.

- Gauthier Roger-François & Tenne Yannick (2009). « L'école et la recherche : la question en jeu ». *Administration et éducation*, n° 124, p. 7-14.
- Gauthier Clermont, Mellouki M'hammed, Simard Denis *et al.* (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature*. Laval : Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement.
- Gaussel Marie & Reverdy Catherine (2013). *Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux*. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 86, septembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Gorard Stephen (2001). *Quantitative methods in educational research*. Londres : Continuum.
- Gorard Stephen, Rushforth Katie & Taylor Chris (2004). « Is there a shortage of quantitative work in education research? ». *Oxford Review of Education*, vol. 30, n° 3, p. 371-395.
- Hammersley Martyn (1997). « Educational research and a response to David Hargreaves ». *British Educational Research Journal*, vol. 23, n° 2, p. 141-161.
- Hammersley Martyn (2005). « Is the evidence-based practice movement doing more good than harm?: Reflections on Iain Chalmers' case for research-based policy making and practice ». *Evidence & Policy*, vol. 1, n° 1, p. 85-100.
- Hammersley Martyn (dir.) (2007). *Educational research and evidence-based practice*. Londres : SAGE publications.
- Hargreaves David H. (1996). *Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects* [Annual Lecture]. Londres : Teacher Training Agency.
- Lessard Claude (2006). « Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 19-32.
- Levin Ben (2013). « To know is not enough: Research knowledge and its use ». *Review of education*, vol. 1, n° 1, p. 2-31.
- MacLure Maggie (2005). « Clarity bordeing on stupidity: Where's the quality in systematic review? ». *Journal of Education Policy*, vol. 20, n° 4, p. 393-416.
- Maulini Olivier, Capitanescu Benetti Andreea, Mugnier Cynthia *et al.* (2012). « Qu'est-ce qu'une "bonne pratique" ? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants », *Questions vives*, vol. 6, n° 18. En ligne : <http://questionsvives.revues.org/1130>.
- Mialaret Gaston (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Coll. « Que sais-je ? ». Paris : PUF.
- Mialaret Gaston (2006). *Sciences de l'éducation*. Paris : PUF.
- Mons Nathalie & Pons Xavier (2013). « Pourquoi n'y a-t-il pas eu de "choc PISA" en France ? Sociologie de la réception d'une enquête internationale (2001-2008) ». *Revue française de pédagogie*, n° 182, p. 9-18.
- Morris Andrew (2007). « Learning from the work of the National Educational Research Forum ». In Saunders Lesley (dir.). *Educational research and policy-making: Exploring the border country between research and policy*. Oxon : Routledge.
- Oakley Ann (2000). *Experiments in knowing: Gender and method in the social sciences*. Cambridge : Polity Press.
- Oakley Ann, Gough David, Oliver Sandy & Thomas James (2005). « The politics of evidence and methodology: Lessons from the EPPI-Centre ». *Evidence & Policy*, vol. 1, n° 1, p. 5-31.
- Oancea Alis (2005). « Criticism of educational research: Key topics and levels of analysis ». *British Educational Research Journal*, vol. 31, n° 2, p. 157-183.
- Pirrie Anne (2001). « Evidence-based practice in education: The best medicine? ». *British Journal of Educational Studies*, vol. 49, n° 2, p. 124-136.
- Pollard Andrew et Oancea Alis (2010). *Unlocking learning? Towards evidence-informed policy and practice in education*. Report of the UK Strategic Forum for Research in Education, 2008-2010. Londres : SFRE.



- Pollard Andrex (2007). « Foreword ». In Saunders Lesley (dir.). *Educational research and policy-making: Exploring the border country between research and policy*. Oxon : Routledge.
- Pons Xavier & van Zanten Agnès (dir.) (2008). *The social and cognitive mapping of policy: Mapping the knowledge producers on the French education sector*. Rapport final du *workpackage* 6, projet « Knowledge and Policy ». En ligne : <http://knowandpol.eu/IMG/pdf/o1.franceeducation.pdf>.
- Prost Antoine (2001). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation. Rapport du groupe de travail*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Prost Antoine (2009). « Éducation et recherche : un divorce historique ». *Administration et éducation*, n° 124, p. 23-28.
- Reverdy Catherine (2013). « Le point de vue de l'Inspection générale sur deux expérimentations ». In *Eduveille*. En ligne : <http://eduveille.hypotheses.org/5705>.
- Rey Olivier (2006). *Qu'est-ce qu'une « bonne » recherche en éducation ?* Dossier d'actualité VST-INRP, n° 18.
- Rey Olivier (2009). *Productivité et qualité scientifique : avec quelles publications compter ?* Dossier d'actualité VST-INRP, n° 46.
- Rey Olivier (2011). *PISA : ce qu'on en sait et ce que l'on en fait*. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 66, octobre. Lyon : ENS de Lyon.
- Rinaudo Jean-Luc et Baron Georges-Louis (2012). « Les qualifiés de la section des sciences de l'éducation du Conseil national des universités de 2000 à 2009 ». *Revue française de pédagogie*, n° 179, p. 83-94.
- Saunders Lesley (dir.) (2007). *Educational research and policy-making: Exploring the border country between research and policy*. Oxon : Routledge.
- Shavelson Richard J. & Towne Lisa (dir.) (2002). *Scientific research in education*. Washington : The National Academies Press.
- Slavin Robert E. (2002). « Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research ». *Educational Researcher*, vol. 31, n° 7, p. 15-21.
- Tardif Maurice (2013). « Réflexivité, formation et travail enseignant ». Communication au Colloque inaugural de la chaire UNESCO « Former les enseignants au XXI^e siècle », 24 janvier 2013, Institut français de l'éducation, ENS de Lyon, Lyon.
- Thomas Gary & Pring Richard (dir.) (2004). *Evidence-based practice in education*. Maidenhead : Open University Press.
- Thomas Gary (2012). « Changing our landscape for a new science of education ». *Harvard Educational Review*, vol. 82, n°1, p. 26-52.
- Tooley James (1998). *Educational research: A critique*. Londres : Office for Standards in Education.
- Whitty Geoff (2007). « Educational research and education policy making: is conflict inevitable? ». In Saunders Lesley (dir.). *Educational research and policy-making: Exploring the border country between research and policy*. Oxon : Routledge.
- Yates Lyn. 2004. *What does Good Education Research look like ?* Maidenhead: Open University Press (Conducting Educational Research).
- van Zanten Agnès (2008). « Régulation et rôle de la connaissance dans le champ éducatif en France : du monopole à l'externalisation de l'expertise ? » *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n°1, p.69-92.
- van Zanten Agnès (2013). « Connaissances et politiques d'éducation : quelles interactions ? ». *Revue française de pédagogie*, n°182, p. 5-8.



▶ **Pour citer ce dossier :**

Rey Olivier (2014). *Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°89, janvier. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=89&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

● Endrizzi Laure (2013). *Les lycées, à la croisée de tous les parcours*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°88, décembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=88&lang=fr>

● Feyfant Annie (2013). *L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°87, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=87&lang=fr>

● Gausse Marie & Reverdy Catherine (2013). *Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux*. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 86, septembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=86&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07

veille.scientifique@ens-lyon.fr

Standard : +33 (04) 26 73 11 24

Télécopie : +33 (04) 26 73 11 45

ISSN 2266-5854