



Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement

Actes du colloque de Penthes,
février 1998

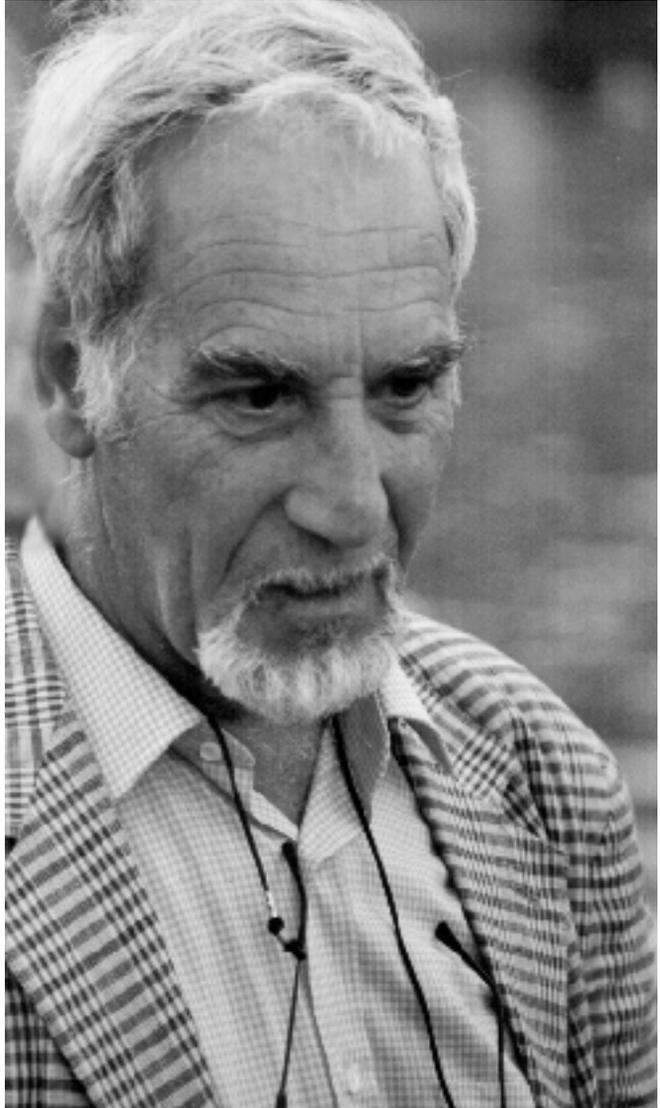
Textes rassemblés par
Jacqueline Lurin et Christian Nidegger



Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement

Actes du colloque de Penthes,
février 1998

Textes rassemblés par
Jacqueline Lurin et Christian Nidegger



Walo Hutmacher



Avant-propos

Le départ à la retraite de Walo Hutmacher est un événement qui ne laisse personne indifférent dans le monde de l'éducation genevois. Ce sociologue hors pair a consacré toute sa vie professionnelle à l'étude des systèmes d'enseignement ainsi qu'à la mise en œuvre, la promotion et le développement d'une politique de recherche en éducation digne de ce nom, aussi bien à Genève qu'en Suisse. Sa capacité d'analyse, sa lucidité, sa clairvoyance et sa clarté étaient connues, reconnues et admirées au-delà de Genève. Son plaisir à débattre, à argumenter, à écouter les points de vue d'interlocuteurs différents pour les interpréter et proposer des synthèses souvent surprenantes et toujours enrichissantes lui ont valu une estime internationale peu commune.

Walo Hutmacher a observé et déchiffré la crise interne traversée par les sciences de l'éducation lors de ces trente dernières années et a vécu «sur le front» le développement et l'expansion des systèmes d'enseignement, l'apparition de nouvelles problématiques et de nouveaux champs de savoir, les interrogations sur la quantification des phénomènes éducatifs et sur le rôle de l'école dans nos sociétés. Tout au long de ce parcours, il a toujours témoigné dans ses travaux d'un respect élevé pour les formes de rationalité appliquées à l'analyse des faits sociaux, tout en prêtant une attention particulière à l'apparition de nouvelles approches qui permettraient d'expliquer l'importance de comportements et pratiques éducatifs que les systèmes d'enseignement ne maîtrisent pas. Sa démarche de recherche, qui a fortement imprégné son engagement à la tête du Service de la recherche sociologique, l'a amené à s'interroger récemment sur les systèmes de valeurs et les modèles culturels d'action.

La communauté des chercheurs du Service de la recherche en éducation a souhaité rendre hommage au scientifique avec qui elle a interagi pendant des années ainsi qu'au directeur qui a eu dernièrement la lourde tâche de réunir en un service unique les groupes de recherche sur l'éducation existants au sein du Département de l'instruction publique de la République et Canton de Genève. Walo Hutmacher est parti avant que l'opération ne soit achevée. En rassemblant autour de lui pendant deux journées, les 19 et 20 février 1998, ses anciens collaborateurs, ses amis, ses élèves, les chercheurs en éducation genevois, les responsables de la politique de la recherche en éducation en Suisse, toutes les personnes qui lui ont été proches, pour débattre d'un thème autour duquel se nouent des enjeux de pouvoir (qui ont constamment été au centre de sa réflexion), le SRED entendait perpétuer l'intérêt de son ancien directeur pour des problématiques qui seront au cœur du développement de la recherche en éducation dans les prochaines années.

Nous nous réjouissons de publier ici le recueil des interventions présentées lors de cette rencontre et de remercier, ce faisant, Walo Hutmacher pour l'ampleur du champ d'analyse qu'il a ouvert et défriché tout au long de sa présence parmi nous.

Norberto BOTTANI, *Directeur du SRED*



Table des matières

Avant-propos 3

INTRODUCTION

Devenir expert en restant sociologue 7

Coup de chapeau à Walo Hutmacher

Philippe Perrenoud

Chercheurs et décideurs: une relation d'interdépendance 19

Martine Bruntschwig Graf, Présidente du Département
de l'instruction publique

Jalons et repères 24

Bernard Favre

CHAPITRE I

Les changements sociaux et les changements du système éducatif 31

1.1 La sociologie de l'enfance: une expertise dérangeante? 32
Cléopâtre Montandon

1.2 Réversibilité symbolique, hétérogénéité et socialisation 38
André Petitat

1.3 Changements technologiques, décisions politiques
et identité professionnelle des apprentis 45
Anne-Nelly Perret-Clermont

1.4 L'exigence de formation des adultes confrontée à des carences
de stratégie politique et à une pauvreté d'expertise éducative 51
Pierre Dominicé

1.5 Savoir expert et prises de décision dans le contexte d'une société
en mutation: l'exemple des indicateurs de l'enseignement 55
Heinz Gilomen

1.6 Première table ronde: Changements sociaux,
changements du système éducatif 61

CHAPITRE II

Les transformations internes des systèmes d'enseignement 69

2.1 Et pourtant, l'école change 71
Françoise Cros



2.2	Recherche, expertise et décision dans la gestion du système éducatif français: l'exemple de l'autonomie des établissements scolaires	77
	<i>Jean-Louis Derouet</i>	
2.3	Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs	88
	<i>Philippe Perrenoud</i>	
2.4	Chercheurs en éducation et décideurs: des relations conflictuelles, mais nécessaires	104
	<i>François Orivel</i>	
2.5	Deuxième table ronde: Les transformations internes des systèmes d'enseignement	112

CHAPITRE III

Expertise et décisions	125	
3.1	The OECD Education Indicators Programme, Research and Policy-makers	126
	<i>Thomas J. Alexander</i>	
3.2	International Indicators: Impact on Reforming Education in the United States	130
	<i>Jeanne E. Griffith</i>	
3.3	Quelques thèses impertinentes sur les imbrications entre politique et recherche scientifique	134
	<i>Uri P. Trier</i>	
3.4	Quelle est l'expertise d'un expert?	139
	<i>Linda Allal</i>	
3.5	Troisième table ronde: Expertise et décisions	144

CONCLUSION

Les sciences de l'éducation au carrefour	149
	<i>Walo Hutmacher</i>
Le mot de la fin	167
	<i>Norberto Bottani</i>

ANNEXES

Références bibliographiques des documents distribués aux participants	169
Liste des intervenants et participants	171



INTRODUCTION

Devenir expert en restant sociologue

Coup de chapeau à Walo Hutmacher

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

En marge d'un colloque sur l'expertise organisé en son honneur, comment ne pas prendre Walo Hutmacher, sinon comme emblème, du moins comme une figure attachante de l'expertise? Ayant travaillé avec lui de 1979 à 1994 comme directeur adjoint du Service de la recherche sociologique (SRS), j'ai accepté d'écrire ces pages en ayant l'impression, non de rendre un hommage, mais de donner à voir, à travers quelques aperçus d'une trajectoire singulière, une partie de l'histoire des sciences sociales et de la sociologie de l'éducation.

J'ai trop d'amitié et d'estime pour Walo Hutmacher pour gommer les contradictions et l'ambiguïté qu'il a constamment analysées, mais aussi, à ses heures, incarnées. On ne construit pas des institutions seulement avec de bons sentiments, il faut de la ténacité, le sentiment d'avoir raison, un certain goût du pouvoir, un sens stratégique au-dessus de la moyenne. Devenir un expert engagé et écouté, tout en restant un sociologue critique, est un exercice de funambule. C'est autour de cet exercice que s'articulent les quelques éléments retenus ici, qui ne prétendent ni à l'exhaustivité, ni à la neutralité d'une biographie. Chacun des intervenants a, durant le colloque, rappelé que Walo Hutmacher avait de multiples facettes. Je n'en ferai pas le tour. Un chercheur écrit et son œuvre parle pour lui. Walo Hutmacher a fait beaucoup plus que ce que ses nombreux articles laissent entrevoir. C'est peut-être, tout rituel mis à part, une bonne raison de rappeler quelques bribes de ce qu'il a construit, en attendant qu'il écrive ses mémoires. A en juger par son activité débordante de consultant depuis qu'il a pris sa «retraite», on peut douter que ce soit sa priorité.

Le marché de l'expertise est en pleine expansion. Devenir expert n'exige plus des talents exceptionnels. Dans une société développée, tertiaire, complexe, à l'avenir incertain, on ne compte plus les experts-mercenaires, ceux qui ne sont ni des auteurs, ni des chercheurs, ni même des intellectuels, ceux qui mettent leurs méthodes et leurs savoirs au service du plus offrant.

On aurait tort de confondre ces experts anonymes, dont l'expertise est la seule identité, qui font carrière dans l'expertise, avec les chercheurs que leur itinéraire a conduits à s'impliquer par intermittence dans les débats de société et la conduite des affaires humaines.



A quoi reconnaît-on les uns et les autres? Les experts-mercenaires n'ont pas plus d'états d'âme que de perspectives politiques. Ils passent sans sourciller de l'administration publique aux organisations internationales ou aux entreprises, ils épousent pour un temps, par méthode, sans conviction, les finalités, le système de valeurs, les stratégies de leur commanditaire, ils étudient les dossiers, analysent des données, font des propositions raisonnables, s'inclinent devant le réalisme institutionnel et n'entrent pas en conflit avec le pouvoir en place.

Les chercheurs engagés et impliqués, comme Walo Hutmacher, sont des intellectuels, des francs-tireurs, qui prennent le risque d'être éjectés d'un cercle ou d'un autre, et qui le sont, de temps à autre, pour avoir trop abusé de l'esprit critique, avivé ou mis en évidence les contradictions du système, au grand dam de ceux qui veulent faire croire que tout est sous contrôle.

De tels experts sont respectueux de la démocratie, mais pas de la pensée officielle. Ils ne se prennent pas pour des magistrats élus, ni pour des mages légitimes du seul fait de leur savoir. Ils défendent ouvertement des valeurs, une politique, une vision de l'école et du monde, sans les faire passer pour des expressions de la raison scientifique. Leur formation de chercheur les a familiarisés avec la dialectique du savant et du politique. Ils savent que la connaissance objective est un inaccessible idéal, qu'il faut y tendre de façon obsessionnelle, mais qu'aucune méthode n'en est définitivement garante.

Ils savent aussi qu'aucune nécessité absolue ne dicte les thèmes de recherche et qu'on choisit d'éclairer tel ou tel mécanisme parfois parce qu'il est intellectuellement fascinant, souvent parce qu'il est au cœur de ce qui préoccupe les êtres humains: l'égalité, l'autonomie, le sens, le pouvoir, la continuité, le changement, la coexistence pacifique, la maîtrise de l'avenir. Walo Hutmacher s'est rarement intéressé à des domaines sans importance aux yeux des acteurs, que ce soit dans le champ de l'éducation, du travail social, de la planification ou de la politique de la science. Aucun des travaux qu'il a conduits ou suscités n'a appelé cette remarque aigre-douce, que suggèrent certaines recherches: *Tiens, il y a des gens payés pour étudier des questions que le commun des mortels ne comprend pas et dont il ne voit pas l'utilité.* Même ses intérêts pour l'histoire de l'éducation ont toujours été liés à la passion de comprendre le présent.

La passion de décrire

La transparence des phénomènes sociaux a toujours été une des priorités de Walo Hutmacher. Il a compris très tôt que la statistique était trop importante pour qu'on l'abandonne aux statisticiens. Ces derniers ont aujourd'hui des formations universitaires en sciences sociales, qui les rendent capables de juger des besoins et des enjeux. C'est un phénomène récent, qui résulte en partie de l'apport d'économistes, de démographes, de géographes, de politologues, de sociologues, qui ont défendu depuis quelques décennies l'idée que derrière les chiffres, il y avait des concepts, des théories, mais aussi des enjeux de connaissance et de société. Walo Hutmacher s'est engagé dès les



années 60 sur le front de la statistique scolaire et de ses outils informatiques. Sans doute, son goût des données quantitatives, de leur conception et de leur analyse, l'a-t-il soutenu dans son investissement constant dans ce champ. L'informatique, les bases de données, les systèmes d'indicateurs sont de beaux jouets technologiques et conceptuels, il est tentant de se prendre au jeu. Walo Hutmacher n'a jamais «viré de bord», dirait Brassens. Il a flirté avec le monde des statisticiens-techniciens et des statisticiens-technocrates, sans s'y intégrer, alors qu'il aurait pu, à maintes reprises, abandonner la recherche pour construire à plein temps des bases de données ou des indicateurs.

Grâce à lui, les chercheurs en éducation genevois vivent sur une mine de données sans équivalent dans les autres cantons suisses et même dans de nombreux pays développés. Paradoxalement, ils se sont intéressés de plus en plus à la recherche qualitative, ne se servant des données accumulées sur le système éducatif que pour échantillonner des populations ou vérifier des ordres de grandeur. Si bien que des trésors sommeillent encore, largement inexploités par la recherche, dans les bases de données genevoises et suisses. Tous les chercheurs qui ont côtoyé Walo Hutmacher ont été impressionnés par sa capacité d'inventer des tableaux et de les faire parler. Ils ont parfois hésité à rivaliser avec lui sur ce terrain. Peut-être les données qu'il a contribué à construire seront-elles d'autant mieux utilisées qu'il n'est plus le maître des lieux...

La statistique sociale est toujours un peu en retard sur la conceptualisation: on disposait de statistiques d'état lorsqu'on se posait des questions sur les flux, on s'interrogeait sur les carrières au moment où les flux étaient connus et on voulait connecter les cursus aux acquis cognitifs lorsqu'une statistique des carrières devenait possible... En dépit de ce décalage, Walo Hutmacher a toujours su se servir des données pour poser des problèmes émergents et élever le débat politique. Intrigué par les changements, il l'est plus encore par les invariants et les constances que dessinent, sans que personne ne le décide, les effets agrégés de décisions individuelles (bien avant que Boudon ne les baptise «effets pervers»).

Walo Hutmacher n'a jamais été comptable dans l'âme. Les chiffres et les tableaux n'ont pour lui d'intérêt que parce qu'ils parlent des gens et de leurs pratiques, même si cela reste abstrait pour la plupart de ceux qu'un pourcentage rebute. La réalité sociale est en partie statistique et l'on ne comprend rien, par exemple, à l'échec scolaire et aux inégalités si l'on n'est pas capable d'en mesurer l'ampleur, l'évolution et les variations entre systèmes éducatifs.

Sa passion de donner à voir des réalités arides, pour faire comprendre ce qui se joue et se prépare, est une des constantes du rapport qu'a entretenu Walo Hutmacher avec les responsables du système éducatif. Dans les années 60, l'époque héroïque de l'informatique, on sortait à peine des tableaux composés à l'aide d'une trieuse de cartes perforées. Les premiers programmes statistiques développés dans les universités étaient d'une pauvreté désolante pour qui ne voulait pas se limiter à des analyses de variances ou de régression, mais construire des *tableaux*. Tout juste arrivait-on à construire un tableau à double entrée, à condition d'ajouter les rubriques à la main sur des tableaux

dans lesquels des astérisques séparaient lignes et colonnes... Walo Hutmacher a donc conçu – sans les écrire lui-même, la programmation est une des formes de bricolage qu'il n'a pas pratiquées – des logiciels sophistiqués de tabulation, adaptés aux données de la statistique scolaire. On ne fait guère mieux aujourd'hui, même si les tableurs nous ont habitués à un grand confort de mise en page. Walo Hutmacher a suscité le développement de tels outils, en a testé les versions successives et s'en est servi de façon intensive pour décrire les processus de sélection et d'orientation à l'œuvre dans le système scolaire genevois. Il a montré en mille occasions qu'on pouvait rendre un système scolaire «intelligent» en lui présentant des données accessibles. Sans doute, on trouverait des cadres scolaires qui avoueraient qu'ils «n'ont jamais rien compris» à l'*Annuaire statistique de l'éducation*, que Walo Hutmacher a créé et développé. Il n'empêche que, grâce à ces données et aux analyses qui les accompagnaient, les décideurs du système éducatif genevois qui n'avaient pas peur des chiffres disposent, depuis plus de trente ans, d'outils remarquables de planification et de décision.

Walo Hutmacher n'a jamais cru qu'on pouvait délivrer des données et se retirer du jeu. Il a passé un nombre incroyable d'heures à expliquer les tendances, les différences, à alerter ou à rassurer, de préférence dans le cadre d'un groupe de travail, autour d'un problème très pratique à résoudre: construire ou non un collège, ouvrir ou non de nouvelles classes, créer ou aménager des filières pour modifier les flux, prévoir le nombre d'enseignants nouveaux à engager dans cinq ans, etc.

Cette volonté de donner des bases sérieuses au débat sur l'éducation a conduit Walo Hutmacher à contribuer à la modernisation de la statistique fédérale, puis à s'investir dans le projet de l'OCDE sur les indicateurs de l'enseignement. Comme le souligne Norberto Bottani, qui a œuvré avec lui dans le cadre du projet INES, Walo Hutmacher a joué un rôle déterminant dans le groupe de consultants scientifiques qui a conçu le système d'indicateurs et a accompagné sa mise en œuvre. Les Genevois n'ont pas toujours su mesurer son engagement au plan national et international. Lorsqu'ils l'ont deviné, ils l'ont mis plutôt sur son goût – bien réel – des voyages et des organisations internationales, parfois en se sentant un peu abandonnés, sans comprendre que si l'évolution des systèmes éducatifs se dessine aujourd'hui largement à l'échelle des continents et de la planète, ses acteurs sont aussi – et c'est bien ainsi – des gens engagés dans leurs systèmes nationaux respectifs, qui pensent plus large et voient plus loin que la collectivité qui les emploie. Walo Hutmacher s'est préoccupé de la mondialisation de l'économie et de la culture bien avant que les médias n'en fassent leurs choux gras.

La passion de savoir

Son implication dans toutes sortes de projets a offert à Walo Hutmacher des occasions multiples de «migrer» vers d'autres fonctions, de management ou d'expertise pure. Qui n'aurait pas eu, chevillé au corps, le désir de produire et de diffuser des savoirs issus de la recherche, se serait laissé tenter par les Sirènes de la politique, de la haute administration ou des organisations internationales.



Cette fidélité au développement des sciences sociales (la sociologie, mais aussi la démographie, l'économie, l'histoire de l'éducation) est paradoxale: diriger un service de recherche qui, en 1997, au moment où Walo Hutmacher a passé le flambeau à Norberto Bottani, comptait trente collaborateurs, en majorité des chercheurs, c'est se trouver occupé à tout, sauf à faire de la recherche soi-même. C'est une position inconfortable, surtout si on l'a acceptée pour *faire* de la recherche. Walo Hutmacher a créé le Service de la recherche sociologique en 1966, en autonomisant une section de sociologie qu'il avait constituée quelques années auparavant au sein du Service de la recherche pédagogique, avec la bénédiction de Samuel Roller, qui en était alors le directeur, avant de partir à Neuchâtel, en 1970, fonder avec Jean Cardinet l'*Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques*. A l'époque, le SRS était une petite unité. Elle allait grandir rapidement et compter trois sections: informatique, statistique et recherche. Assez rapidement, dans l'emploi du temps du jeune directeur, la gestion de l'ensemble l'emportait sur l'activité personnelle de recherche. Mais à aucun moment, il ne lâchait le travail méthodologique et théorique, même s'il déléguait le travail sur le terrain, qui prenait à l'époque la forme classique d'enquêtes standardisées, pour s'élargir progressivement à des démarches plus qualitatives d'observation participante ou de recherche-action.

Cette présence, de l'écriture du projet à la publication des résultats, en passant par l'analyse des données et les négociations avec les mandants, n'allait pas sans susciter des conflits, on s'en doute. Les chercheurs ne vivaient pas toujours sereinement le fait d'avoir un interlocuteur aussi actif et exigeant dans leur champ même de compétence, interférant avec leurs choix de méthode ou d'écriture. Ils se sont dit parfois, comme moi sans doute, que Walo Hutmacher était plus heureux dans le «faire» que dans le «faire faire», qu'il avait trop de plaisir à mettre la main à la pâte pour déléguer sans regret ce qu'il aurait pu accomplir lui-même.

Tout en rêvant parfois d'un directeur qui ignorerait tout du métier et leur ficherait royalement la paix, les sociologues du SRS ont toujours reconnu la détermination et l'habileté de Walo Hutmacher à faire reconnaître la légitimité de la recherche en sciences sociales, en particulier dans l'administration scolaire. A Genève, la partie était loin d'être gagnée et en Suisse, elle reste incertaine. Alors que d'autres centres de recherches cantonaux adoptaient un profil bas et se contentaient d'être pourvoyeurs de données et bureaux d'études au service de l'administration, Walo Hutmacher plaidait d'emblée pour un rôle critique, une position indépendante, une collaboration avec tous les acteurs et une présence de la recherche sur un *double marché*: le marché intérieur, politico-administratif et le marché scientifique classique, avec des recherches subventionnées par le Fonds national et des partenariats avec les universités (Hutmacher et Perrenoud, 1974).

Cette orientation a été soutenue d'emblée par André Chavanne, qui a été durant vingt-quatre ans chef socialiste du Département de l'instruction publique à Genève, puis par ses successeurs, Dominique Föllmi, démocrate-chrétien et Martine Brunschwig Graf, libérale. Cet appui politique multicolore a été relayé sans faille – en dépit de

quelques moments de fortes tensions – par les secrétaires généraux du même département, dont dépendait le Service de la recherche sociologique, René Jotterand, puis Marie-Laure François. Le soutien et la confiance de ces magistrats et hauts fonctionnaires, ajoutés à l'alliance entre la recherche sociologique et la statistique scolaire et ses outils informatiques ont joué un rôle important dans l'équilibre des rapports entre le service de la recherche sociologique et l'administration scolaire.

La place me manque ici pour retracer l'évolution des problématiques et des méthodes de recherche en sociologie de l'éducation. On se reportera à d'autres sources (Busino, 1982; Perrenoud, 1992). Je soulignerai seulement la dimension stratégique et tactique du développement de la recherche. Stratégique, car il s'agissait, bien avant de quêter des fonds ou des autorisations, de rendre *légitime*, comme pratique professionnelle de recherche, une sociologie que les événements de mai 1968 avaient habitué à voir comme une critique dévastatrice de l'ordre établi, impression que les ouvrages de Bourdieu et Passeron (1970) ou Baudelot et Establet (1971) n'avaient pas démentie. La sociologie «sentait le soufre» et l'engagement idéologique des sociologues travaillant au SRS, notamment en faveur de l'égalité des classes sociales et des sexes devant l'école, ne permettait pas de blanchir la sociologie de l'éducation du soupçon d'être militante. Présence et compétence ont équilibré ce handicap, à la faveur, il faut le souligner, d'une culture citadine et tertiaire autorisant le débat d'idées. Walo Hutmacher, quittant l'Argovie via une maturité à Fribourg, pour faire ses études universitaires à Genève, avait peut-être pressenti que c'était à l'époque le seul endroit en Suisse où la recherche sociologique ne serait pas confinée dans l'Alma Mater...

Présence: si la recherche en éducation dans l'administration publique a conquis une certaine indépendance à Genève, c'est parce que Samuel Roller puis Raymond Hutin au SRP, Daniel Bain, puis Gilbert Métraux, puis Fiorella Gabriel, au CRPP, Walo Hutmacher au SRS, puis au SRED, comme leurs proches collaborateurs, ont toujours considéré que leur travail était non seulement de conduire des travaux utiles et d'en présenter les résultats aux acteurs du système éducatif, mais d'être *présents* dans tous les débats majeurs, de la réécriture de la loi sur l'instruction publique ou des programmes romands à la planification budgétaire, en passant par toutes sortes de dossiers délicats: horaires scolaires, relations familles-écoles, rénovations de l'enseignement du français, etc.

Il y avait à cela quelques raisons:

- cette participation aux diverses instances de pilotage permet de comprendre les enjeux et d'anticiper les demandes de recherche; si bien que la plupart des projets ont été *proposés* par les services de recherche pour aller à la rencontre d'un besoin émergent, plutôt que de répondre à une commande;
- elle contribue à élargir les apports des sciences de l'éducation, en mobilisant des savoirs et des méthodes dans le *contexte* d'un débat d'actualité, lorsque les urgences ou la complexité interdisent le détour par une recherche en bonne et due forme;



- elle fait comprendre en permanence le sens et l'intérêt d'une division du travail entre recherche et gestion, parce que la logique des chercheurs n'est plus indéchiffrable, parce qu'ils ne sont plus des «inconnus dans la maison», comme le disait avec ironie le directeur des Etudes pédagogiques, en 1977, lorsque débutait RAPSODIE, la première *recherche-action* d'envergure lancée conjointement par le Service de la recherche pédagogique, le Service de la recherche sociologique et la Direction de l'enseignement primaire;
- elle fonctionne parfois comme médiation entre des groupes d'acteurs pressés d'en découdre avant même d'analyser les enjeux ou qui sont en conflit faute d'être capables de reconstruire la problématique de sorte qu'il n'y ait ni perdants ni gagnants; la recherche a joué ce rôle, par exemple, lors de l'affrontement entre les associations de parents (le GAPP) et la Société pédagogique genevoise (l'association des enseignants) sur l'éventualité de rendre les réunions de parents obligatoires;
- enfin, cette présence nourrit la recherche la plus fondamentale, car elle donne accès au cœur des institutions et des pratiques éducatives. S'impliquer est la plus sûre manière d'observer ce qui resterait caché au chercheur externe le plus perspicace.

Walo Hutmacher a incarné cette présence, en impliquant tour à tour ses collaborateurs. Cela a stabilisé un dispositif de recherche sans pareil en Suisse et qui, globalement, a bien affronté la crise économique et – pour l'instant – celle des finances publiques.

Compétence: à quoi servirait-il d'être présent si l'on n'apporte rien de neuf et de différent? Walo Hutmacher a toujours revendiqué la posture spécifique de la recherche, affirmé qu'elle ne devait être prisonnière d'aucune obédience, qu'elle ne travaillait pas pour conforter ou mettre à mal les thèses d'une direction ou d'une association, ni pour cautionner une politique, mais pour donner à voir la réalité et participer à son analyse. De plus, les sociologues interviennent parfois trop longuement et utilisent des mots inutilement compliqués pour dire des choses simples. Walo n'a pas échappé entièrement à ce travers, non par souci d'hermétisme, mais pour ne pas renoncer au relativisme, au constructivisme, à la pensée complexe et dialectique qu'exige l'analyse des systèmes sociaux. De telles «prétentions» ne sont supportables que si l'on dit «assez souvent» des choses pertinentes...

La passion d'enseigner

Peut-être est-ce la moins connue des passions professionnelles de Walo Hutmacher, un secret entre lui et ses étudiants du cours donné, sans discontinuer, depuis 1973, au premier cycle des études en sciences de l'éducation. Son titre: «Education et société». Au départ, c'était un intitulé diplomatique, pour ne pas dire «sociologie de l'éducation», discipline que Roger Girod enseignait encore au Département de sociologie de la Faculté des sciences économiques et sociales. Ancien assistant de Roger Girod, ami des sociologues qui lui ont succédé, Walo Hutmacher a néanmoins été vécu aussi, assez



vite, comme un concurrent sur la place genevoise, puisqu'il a construit le seul service de recherche sociologique extra-universitaire qui puisse faire de l'ombre aux travaux académiques...

Finalement, sous ce titre «Education et société» s'est développé un enseignement plus large qu'une classique introduction à la sociologie de l'éducation, plongeant ses racines dans l'histoire et l'anthropologie, se nourrissant certes de Pierre Bourdieu, Alain Touraine ou Edgar Morin, mais aussi de Norbert Elias, Max Weber, Philippe Ariès ou Michel Foucault.

Son enseignement a permis à Walo Hutmacher de théoriser oralement, dans l'éphémère de la parole magistrale. Alors qu'il écrivait volontiers, durant la nuit, un rapport de quinze pages sur l'évolution démographique ou l'aggravation de l'inégalité sociale devant le redoublement, alors qu'il pouvait en un week-end jeter les bases d'une statistique originale, l'écriture plus théorique lui a toujours été moins clémente. Peu d'éditeurs d'un ouvrage collectif ont pu, de temps en temps, lui extorquer un chapitre théorique, d'ailleurs au prix d'une infinie patience. Quant à écrire un livre... il aurait fallu qu'il se prenne pour un auteur, ce que ses origines sociales lui interdisaient sans doute. Peut-être devient-on sociologue de l'éducation parce qu'on subit insidieusement l'inégalité sociale devant l'écriture autant qu'on la refuse rationnellement.

L'enseignement universitaire a été et reste pour Walo Hutmacher le registre privilégié de la liberté théorique. Comme si l'oral justifiait une liberté d'expression que l'écrit interdit. Comme si la théorie devait rester improvisée, surgir sans être annoncée, pour conserver l'insoutenable légèreté de la pensée qui se construit au fil de la parole, sans laisser de traces. Il n'est pas sûr que les étudiants découvrant l'invention de la fourchette en Europe aient toujours saisi le rapport avec les différences culturelles dans les écoles d'aujourd'hui, ni compris qu'ils assistaient à une construction originale plutôt qu'à une synthèse d'acquis bien connus. Il reste que des générations d'étudiants ont été initiées à une pensée sociologique sans concession, souvent abstraite, que certains ont rejetée alors que d'autres écoutaient avec ivresse, sidérés, comprenant enfin quelques-uns des mécanismes de socialisation dont ils étaient les produits...

Cette passion d'expliquer les mécanismes sociaux se manifeste aussi dans d'autres cadres, dans des groupes de travail, au bistrot, au détour d'une conversation professionnelle ou amicale. Le propos se transforme parfois en un cours *ex cathedra*, que nul n'ose interrompre...

La passion de construire

Sans doute est-ce la plus perceptible de ses passions, pour qui rencontre Walo Hutmacher pour la première fois. Alors qu'un groupe de travail quelconque tourne autour du pot, il est déjà en train d'échafauder une stratégie et un dispositif, de les proposer, d'emporter l'adhésion.



Le Service de la recherche sociologique est évidemment l'œuvre principale. Giovanni Busino a su, dès 1982, prendre la mesure du travail de bâtisseur de la sociologie accompli par Walo Hutmacher, avec lequel il a partagé dans les années 70 la responsabilité d'une recherche pionnière sur la déviance juvénile:

«Lorsqu'on écrira l'histoire de la sociologie en Suisse romande, on s'apercevra que le SRS a certainement joué un rôle capital dans le développement de la recherche sociale et dans son institutionnalisation. Mettant à la disposition des chercheurs des alvéoles de réflexion, des infrastructures matérielles importantes, une banque de données unique en Suisse romande, il a surtout forgé les conditions pour la création d'une véritable culture sociologique en Suisse.

»Ce n'est pas le moindre mérite de W. Hutmacher, le directeur du SRS, que d'avoir réussi, avec une obstination de marin, et avec une sagacité froide et sans illusions, avec son talent de grand administrateur de recherches, là où d'autres ont échoué lamentablement. Il a favorisé la naissance d'un type de sociologue ni fermé sur l'extérieur, ni intellectuel organique à la façon de Gramsci, mais un chercheur sachant correctement répondre aux objectifs sociaux de son métier, maintenant pleinement les exigences intellectuelles propres à sa vocation, faisant de la recherche sociologique non pas *pour* la société, mais *dans* les réalités du monde actuel agité par les conflits.

»Dans un pays où la sociologie n'a jamais eu bonne presse et où les jeunes sociologues ayant quitté les universités sont redoutés autant que les maladies vénériennes, le travail d'organisation accompli par W. Hutmacher me paraît très important et mérite notre reconnaissance.» (Busino, 1982, pp. 285-86).

Ce n'est pas la seule entreprise un peu folle. Les sociologues qui entouraient Walo Hutmacher ont eu à maintes reprises l'impression qu'il allait être happé par les appareils qu'il contribuait à créer et, au début, à animer. Appareils statistiques, mais aussi sociétés scientifiques et appareils politico-scientifiques (Société suisse de sociologie, sociétés suisses des sciences humaines, Société pour la recherche en éducation ou la formation professionnelle, Fonds national, Conseil suisse de la science, programmes nationaux à l'échelle suisse, CERI, groupe de l'OCDE sur les indicateurs, INRP, Association des sociologues de langue française, régions européennes, et j'en oublie), à l'échelle internationale.

Je ne puis décrire toutes ces entreprises, favorisées par sa connaissance des trois langues nationales, sa maîtrise de l'anglais et son goût de la communication entre cultures. Elles sont d'ailleurs restées en partie des aventures personnelles. Je ferai une exception pour la Société suisse de sociologie, que Walo Hutmacher, président de 1971 à 1982, a fait passer, avec la complicité de Jean-Pierre Fragnière, de l'état d'aimable confrérie de notables à celui d'association professionnelle dotée d'une revue, d'une collection d'ouvrages sociologiques chez Peter Lang, d'une stratégie de développement des sciences sociales et du potentiel de recherche. Notre pays reste – relativement à nos voisins –

sous-développé dans le domaine des sciences sociales. S'il l'est un peu moins qu'au début des années 70, c'est notamment grâce à Walo Hutmacher, inlassable avocat du développement d'une recherche fondamentale aussi bien qu'appliquée. La création des programmes nationaux de recherche introduisait d'ailleurs une catégorie intermédiaire, que Walo Hutmacher a investi en proposant, en rédigeant, puis en présidant, le Programme national de recherche 33 (PNR 33) sur *l'efficacité des systèmes de formation*. Il a également contribué au développement de la recherche sur la formation professionnelle, parent pauvre, s'il en est, des sciences de l'éducation en Suisse, en nouant un rôle moteur dans le Programme national de recherche 10 (PNR 10), *Education et vie active*, puis en créant avec quelques autres la Société suisse pour la recherche sur la formation professionnelle (SRFP).

Je ferai une autre exception pour la rénovation de l'enseignement primaire genevois, que Walo Hutmacher a doublement contribué à amorcer:

- d'abord en proposant un bilan fort critique de l'appui pédagogique (Hutmacher, 1993), qui a secoué l'enseignement primaire et a relancé la recherche d'une pédagogie différenciée intégrée à la classe;
- ensuite en participant à la construction du dispositif de la rénovation, à la rédaction du texte d'orientation et, jusqu'à fin 1997, au groupe de pilotage.

Cette double influence témoigne, de façon emblématique, d'une articulation forte entre la recherche critique et l'expertise constructive.

Architecte, bâtisseur, entrepreneur: ces métaphores s'imposent. Elles désignent l'art et le désir de construire. Qui pourrait croire qu'ils n'ont aucunement partie liée avec le goût du pouvoir? Walo Hutmacher n'a été un interlocuteur commode ni pour ses collaborateurs, ni pour ceux qui, dans d'autres institutions, s'opposaient à ses projets ou ne lui accordaient pas assez vite des autorisations ou des crédits. A-t-il été, resté-il un «homme de pouvoir»? Oui, si le pouvoir est un moyen de réaliser des projets, de mobiliser des gens, d'obtenir les coopérations nécessaires. Non, si le goût du pouvoir est nourri du plaisir d'écraser l'autre, de l'humilier, d'annihiler sa liberté. Cela ne veut pas dire que nul n'a souffert: la passion de construire peut favoriser des formes de tyrannie... On le pardonne aux grands chefs d'orchestre, aux architectes un peu visionnaires, pourquoi pas aux sociologues qui construisent leur discipline en l'ancrant dans l'histoire et en la projetant dans l'avenir?

Le goût des politiques et des institutions s'allie à un vif engagement en faveur du libre débat, du développement de la démocratie, de l'autonomie des établissements et des praticiens. Walo Hutmacher est de ceux qui ont contribué, notamment en collaboration avec les leaders syndicaux genevois et romands, à la professionnalisation du métier d'enseignant et à l'essor des projets d'établissements. Pour ne pas tomber dans l'angélisme, disons tout de même que certains chercheurs ont considéré la «walocratie» comme une forme sophistiquée de monarchie constitutionnelle, l'autonomie n'étant



conçédée qu'à ceux qui s'en montraient dignes, par une argumentation serrée et grâce à un travail incessant...

La passion de vivre

Guy Jobert (1998) vient d'écrire, pour son habilitation, un très bel ouvrage qui sera bientôt publié. Il s'intitule *De la compétence à vivre*. Cette formule pourrait, s'il fallait n'en retenir qu'une, caractériser assez bien Walo Hutmacher. Cette compétence suppose le projet de changer le monde, qui n'est sans doute pas exempt d'inquiétudes métaphysiques. Mais la compétence à vivre, c'est plus que l'engagement, c'est l'art et la manière, l'énergie, l'utopie, la persévérance, la capacité de survivre aux échecs, de repartir, tout en continuant à aimer les gens et à dialoguer avec eux. La compétence à vivre n'a que faire de l'âge légal de la retraite. La preuve, c'est que Walo Hutmacher n'a jamais été aussi occupé que depuis qu'il n'a, en principe, plus rien à prouver... A-t-il davantage de temps pour faire du bateau? Je n'en suis pas sûr.

Quels sont les sources de cette énergie? Des biographes plus sourcilleux, un peu historiens, un peu psy, les découvriront peut-être. Un des moteurs et l'une des limites de l'itinéraire de Walo Hutmacher est sans doute sa mobilité sociale ascendante, racine de ses audaces conquérantes aussi bien que de ses angoisses d'auteur, que l'on peut deviner, mais que l'intéressé est seul à même de dévoiler, entre psychanalyse, sociologie, histoire de vie et roman familial.

Sans le goût de vivre, l'humour et la sérénité de Ruth Hutmacher, Walo Hutmacher serait-il ce qu'il est? Qu'on ne s'y trompe pas, qu'on abandonne l'image d'une femme au foyer tout entière dévouée au repos du sociologue et à l'éducation de leurs deux filles. Rappelons alors que Ruth Hutmacher, longtemps secrétaire générale de l'ASTURAL, est l'une des figures contemporaines de la Genève du travail social, ce qui explique sans doute les nombreuses incursions de Walo Hutmacher dans ce monde parallèle à l'éducation et les liens qu'il ne cesse de tisser entre formation, déviance, famille, marginalité, prise en charge, ordre social, politiques et institutions.

Ceux qui ont la passion de vivre épuisent ceux auxquels elle fait défaut. Walo Hutmacher est trop remuant pour n'avoir que des amis. Aurait-il fait tout ce qu'il a fait sans amitiés, alliances fortes et complicités durables, connues ou informelles? Il serait juste de citer ici les noms de tous ceux qui ont souqué dans les mêmes galères, parfois sous ses ordres, parfois à ses côtés. Comme je ne les connais pas tous et que j'oublierais une partie de ceux que j'ai croisés, je me borne à les évoquer. Ils raconteraient sans doute un autre personnage, mettraient d'autres facettes en lumière, auraient appris d'autres choses à son contact. Mais tous conviendraient qu'ils ont côtoyé quelqu'un de bien vivant, à la fois enraciné dans son siècle et la tête dans les nuages!



Références bibliographiques

Baudelot C. & Establet R. (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.

Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, éd. de Minuit.

Busino G. (1982), Réflexions rhapsodiques et asymptotiques en marge des transformations / évolutions de la sociologie de l'éducation en Suisse romande de 1960 à 1982, *Revue européenne des sciences sociales*, N° 63, pp. 251-302.

Hutmacher W. (1990), *L'école dans tous ses états. Des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*, Genève, Service de la recherche sociologique.

Hutmacher W. (1993), *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier N° 36.

Hutmacher W. & Perrenoud Ph. (1974), De la recherche en éducation à la pratique scolaire, *Etudes pédagogiques*, pp. 38-54.

Jobert G. (1998), *De la compétence à vivre. Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail*, Tours, Université François Rabelais, Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches.

Perrenoud Ph. (1992), Aspects de la sociologie de l'éducation en Suisse romande, in: Plaisance, E. (éd.), *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Perspectives de recherche 1950-1990*, Paris, L'Harmattan et INRP, pp. 123-141.

Tanguy L. (1995), Le sociologue et l'expert. Une analyse de cas, *Sociologie du travail*, N° 3, pp. 457-477.



Chercheurs et décideurs: une relation d'interdépendance

Martine Brunshawig Graf

Présidente du Département de l'instruction publique, Genève

L'organisation par le SRED du colloque *Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement* témoigne du fait qu'à Genève les partenaires scientifiques et politiques sont – et sont conscients d'être – dans une *relation d'interdépendance*.

Cela ne veut certes pas dire que les rapports entre les uns et les autres relèvent de l'accord parfait ou de l'harmonie profonde. On sait bien que les intérêts, les niveaux d'appréhension des faits, les enjeux et les délais du scientifique ne sont pas les mêmes que ceux du politique, on sait bien aussi que leurs critères d'appréciation de l'importance et de l'urgence des objets à traiter peuvent différer sensiblement... L'interdépendance existe néanmoins, elle est même incontournable et désormais reconnue comme telle. Cela signifie à mes yeux que l'implication des chercheurs et des décideurs dans la connaissance et dans la gestion d'ensemble du système d'enseignement est depuis quelque temps déjà une réalité à Genève.

Tout au long de sa carrière de directeur du SRS, puis du SRED, Walo Hutmacher a largement contribué à ce rapprochement de la science et de la politique. Que ce colloque lui soit dédié est alors l'expression de notre reconnaissance par rapport à la tâche qu'il a accomplie et une forme de remerciement. Et l'une des questions centrales que vous soumettez aux participants à ce colloque me paraît particulièrement bienvenue et digne d'être éclairée et approfondie: *comment se construit et se structure l'interdépendance entre chercheurs et décideurs?*

En période de transformation sociale rapide et profonde, il est indispensable de réfléchir à cette question en termes de concertation, de communication, de partenariat et de synergie. On attend en effet des divers partenaires du système d'enseignement qu'ils travaillent à l'adapter aux grandes évolutions ou révolutions que cette fin de millénaire nous oblige à affronter. Depuis mon élection au Conseil d'Etat, je n'ai cessé de dire et d'écrire que dans tous les secteurs de l'enseignement et de la formation, il est nécessaire de bouger, d'avancer, d'anticiper, bref de rénover le système à tous ses niveaux pour l'adapter aux exigences nouvelles de qualité et d'efficacité qu'appellent les mutations du temps présent. Toujours, j'ai insisté sur la volonté du Département de valoriser l'ensemble des filières de formation – en particulier les voies de la formation professionnelle – et de donner aux jeunes qui les fréquentent la possibilité de se qualifier au-delà des formations de base (maturité professionnelle, HES).

On sait qu'on ne change pas la société par décret, mais on sait aussi que le changement ne se produit pas de lui-même. Les rénovations scolaires ne relèvent ni du «laisser aller», ni d'une hypothétique «force des choses», ni de la cogestion. Elles impliquent d'opérer des choix, d'élaborer des projets en bonne et due forme. Il y a trois ans, j'ai par exemple annoncé que le temps est venu de rénover en profondeur le système universitaire. J'ai souligné alors que certains problèmes relatifs à l'enseignement supérieur doivent être résolus par les pouvoirs politiques, d'autres en revanche doivent être pris en charge par l'Université elle-même. Il est donc nécessaire de clarifier «qui fait quoi?» et on retrouve la question de tout à l'heure: comment se construit et se structure l'interdépendance entre l'Etat et l'Alma Mater, mais aussi de l'Université avec la cité? Par rapport aux résistances réelles et possibles du milieu universitaire, j'ai indiqué notre volonté de les surmonter en faisant en sorte que l'Université fasse ses propositions et participe très largement aux décisions. On ne peut pas imposer des réformes, lorsqu'elles doivent se faire en profondeur. Cette démarche demande du temps et un énorme travail de motivation et d'explication. Il faut à la fois jouer avec une volonté politique ferme, des décisions relativement rapides, et vérifier que l'action sur le terrain suive.

Quoi qu'il en soit des motivations des divers partenaires à soutenir la rénovation du système d'enseignement ou au contraire à s'y opposer (totalement ou partiellement à travers diverses formes de résistance), la question du *changement* nous concerne tous, elle est notre grande priorité et, si cela était nécessaire, les thèmes mis en débat aujourd'hui et demain seraient là pour le confirmer une fois de plus.

Or, on peut affirmer que nous nous trouvons à Genève dans une situation favorable, car il existe un consensus général sur les finalités du système d'enseignement.

L'article 4 de la loi sur l'instruction publique qui définit la mission générale de l'école n'est pas contesté. Parmi les principales finalités qu'il contient, on retiendra

- la nécessité pour les jeunes d'apprendre à apprendre;
- le développement de l'esprit de solidarité et de coopération;
- la lutte contre l'échec scolaire;
- la valorisation de la diversité culturelle et l'intégration des nombreux enfants venus d'ailleurs.

Ces finalités supposent la mobilisation de nombreuses ressources financières et humaines dès lors qu'on travaille à leur mise en œuvre, c'est-à-dire qu'on les transpose en autant de projets pédagogiques et éducatifs concrets.

Si l'école se fixe comme perspective essentielle que tous les élèves doivent apprendre à apprendre – pour répondre du même coup à l'exigence qu'ils puissent se former et qu'ils se forment réellement tout au long de leur vie – c'est un investissement impor-



tant et à long terme sur lequel on s'est mis d'accord et cette politique entraîne un coût relativement élevé pour la collectivité genevoise, aujourd'hui et demain, aujourd'hui pour demain. Au sujet de cette priorité, l'école ne peut alors éviter de réfléchir à la façon dont sont organisées les études et au fait que, malgré nombre d'efforts, l'élève se comporte plus souvent en consommateur qu'en acteur de sa propre formation.

La notion d'interdépendance est utile car elle permet d'analyser finement les multiples rapports qui se tissent aujourd'hui dans le cadre très diversifié et complexe du système scolaire genevois. Elle permet sans doute aussi de pointer des «manques» soit de relations entre certains secteurs, soit de coordination entre certaines actions. Mais «interdépendance» est une notion trop statique, à travers elle on peut difficilement exprimer les transformations en cours ou à venir dans les secteurs de l'enseignement et de la formation. Pour saisir davantage la dynamique du changement, on parlera plus justement de mobilité, de circulation, de déplacement, d'adaptation, de synergie, mais aussi de *passages* et de *carrefours*.

Jusqu'ici, les trois services de recherche du DIP ont contribué de diverses manières et de façon fort satisfaisante à la connaissance et à la gestion de notre système d'enseignement. Cette année, le CRPP, le SRP et le SRS seront regroupés en un même lieu à la Jonction (nom prédestiné) et ils formeront le «nouveau SRED». Ce passage à un niveau supérieur d'intégration de la recherche en éducation à Genève place sans aucun doute les partenaires politiques et scientifiques à un nouveau carrefour.

Sous cet angle «prospectif», on peut esquisser (parmi d'autres possibles) deux grandes orientations de recherche interdépendantes l'une par rapport à l'autre:

1. Le SRED continuera à produire de manière régulière, fiable, valide et critique, *un état des lieux* périodique du système d'enseignement genevois. Avec un souci de cohérence et deux préoccupations majeures, d'une part rendre compte des tensions entre deux faces de la même réalité, à savoir la «conservation de certains acquis» et les «transformations en cours et nécessaires», de sorte à indiquer les passages et les ouvertures et à éviter les impasses; d'autre part, adopter une vision large du système scolaire et de son environnement: l'école, les parents et la société genevoise. Mais l'analyse politique et l'analyse scientifique ne se bornent pas aux frontières de notre petite République; des réseaux spécifiques d'échanges se développent sur les plans intercommunal, intercantonal, interrégional et international. A mon sens, on comprendra mieux les rapports entre «changements sociaux et changements du système éducatif» (thème 1 du présent colloque) si l'on parvient à identifier les réseaux de référence, les valeurs et les normes qui nourrissent la réflexion et l'action des décideurs, des experts, des chercheurs et des professionnels. A partir de comparaisons multiples (sondages, enquêtes, données statistiques et démographiques, indicateurs), on saisira peut-être mieux les qualités et les faiblesses de notre système. Non pas qu'il faille tenir pour vérité absolue les résultats d'une enquête mondiale du type TIMSS, il faut en effet savoir les décoder et les interpréter. Mais il ne faut pas pour autant les mépriser et les passer sous silence. Primo, parce qu'à juste titre, ils ne nous autorisent plus à penser

«nous sommes les meilleurs sur tous les plans!». Secundo, parce qu'ils peuvent constituer un excellent levier pour ouvrir un débat et pour réfléchir ensemble à l'amélioration de notre système d'enseignement.

2. Le SRED pourrait développer un espace de recherche plus «contractuel», diversifié et mobile, plus léger et plus souple, résolument tourné vers l'analyse du changement: sa conception, sa conduite, son application et son évaluation. On sait que le changement fait peur et provoque des résistances, certes parce qu'il comporte des zones d'incertitude, mais aussi parce qu'il suscite le doute et la méfiance: où le Département veut-il en venir? Que cache-t-il de ses véritables intentions? Quels rôles (plus ou moins troubles) jouent les experts dans le jeu de la politique de la recherche et de la politique de l'éducation? S'il est vrai qu'il existe à Genève un consensus général sur les finalités du système d'enseignement, on perçoit souvent du dissensus en aval des finalités. Le diable se cache dans les détails des modalités, la vieille culture du soupçon trouve aujourd'hui encore un humus fertile sur les «terrains d'application» de la rénovation.

Le défi pour les chercheurs et les experts serait ici d'être capables d'identifier rapidement (voire d'anticiper) les «zones sensibles» et les points critiques du système, qu'il s'agisse par exemple

- des *passages* difficiles pour les enfants et les jeunes dans leur cursus scolaire entre divisions, filières, sections et ordres d'enseignement;
- des *discriminations* de fait pour des élèves qui suivent certaines filières de formation, étant donné des écarts dans l'offre éducative;
- des problèmes particuliers que rencontrent les professionnels enseignant et éduquant dans des *quartiers défavorisés*;
- de situations de *violence* que connaissent les établissements scolaires;
- de *l'incompréhension* réciproque que peuvent rencontrer parents et enseignants dans le cadre des relations famille-école;
- de *l'inquiétude* de certains enseignants face aux attentes nouvelles qu'experts et décideurs expriment au sujet du devenir de leur rôle professionnel.

Pour le Département, c'est précisément à ces divers carrefours que chercheurs, experts et décideurs doivent se rencontrer pour observer, analyser, évaluer et prévoir.

J'ai déjà dit qu'en période de mutation sociale rapide et profonde, il est indispensable de réfléchir au réseau global des partenaires du système d'enseignement en termes de concertation, de communication et de synergie. Dans cette direction, le SRED peut sans doute contribuer à éclairer et à jalonner les routes du changement, en travaillant



notamment sur le thème du consensus à construire ou à reconstruire ou sur celui de la cohérence et de la dynamique d'ensemble du système d'enseignement.

La *cité scolaire* genevoise de demain ne se construira que dans le cadre d'une société de confiance: une société qui fait confiance aux nouvelles générations et à ceux qui les guident et qui les éduquent, une société dans laquelle chacun trouvera la place qui lui permettra de réaliser tout ou au moins une partie de ses aspirations et de contribuer à l'intérêt général. C'est dans ce sens que vont les thèmes de réflexion proposés aux participants à ce colloque; j'espère qu'ils sont la première étape d'une longue réflexion à conduire sur le rôle des scientifiques, des professionnels et des politiques dans la construction des grands projets de changement de nos systèmes d'enseignement.

Jalons et repères

Bernard Favre

Service de la recherche en éducation, Genève

Experts et décideurs occupent des positions diverses et se rencontrent en de multiples points du champ de l'enseignement et de l'éducation. Le texte qui suit n'a pas la prétention de rendre compte de la complexité des relations qui se nouent ainsi entre expertise et décisions. Il propose seulement quelques jalons ou quelques repères qu'un arpentage rapide et un peu impressionniste du champ nous a conduits à poser.

1. Changements sociaux et changements du système d'enseignement

Tout système d'enseignement se trouve affecté, dans ses finalités et ses buts aussi bien que dans les modalités de son action, par les changements qui interviennent dans son environnement: changements politiques, sociaux, culturels, économiques, mais aussi changements dans l'ordre de la connaissance.

Qu'ils soient subis ou consciemment assumés par les décideurs dans la gestion des systèmes d'enseignement, ces changements interpellent inévitablement les sciences humaines dans leur ensemble.

La philosophie politique, l'histoire ou la sociologie s'interrogent sur le sens des transformations qui affectent nos sociétés dites «postmodernes»: perte d'emprise par exemple des institutions et des normes qui ont guidé pendant longtemps la vie collective, affirmation toujours croissante de l'autonomie des individus, évanescence de l'idéologie du progrès au service de laquelle l'école a souvent été placée. Si les décideurs se posent la question de savoir quelle place l'école doit faire au développement des valeurs démocratiques (tolérance, compréhension réciproque, respect de la diversité des cultures et des valeurs spécifiques à chaque groupe), les sciences humaines interrogent les évolutions en cours: si, par exemple, la fin de l'Etat-nation signe la fin d'une école *au service de l'Etat*, est-on pour autant passé ou doit-on pour autant passer à un supermarché de la formation au service des seuls intérêts individuels? Le sociologue ou l'historien se penchent sur ces évolutions et l'on peut se demander quelle est leur marge d'intervention auprès des décideurs ou quel est leur pouvoir d'influence: doivent-ils par exemple laisser les décideurs – politiciens ou responsables administratifs – libres de leurs choix, se contentant d'analyses «après-coup» et d'une fonction *critique* plutôt que *prospective*? Quel intérêt les décideurs eux-mêmes trouvent-ils dans ces avis critiques ou dans les analyses prospectives que proposent les spécialistes?



Les enfants changent. Les enseignants le répètent et se trouvent contraints de modifier leurs démarches. Or la *sociologie de la famille* (ou *de l'enfance*) a sans doute beaucoup à dire des changements intervenus dans les modes de socialisation de l'enfant, dans l'institution familiale notamment, dans le statut de l'enfance dans nos sociétés, et des répercussions de ces changements sur la vie scolaire. Interpellé par les décideurs, que peut répondre le spécialiste, qui ne lui paraisse pas en contradiction avec les résultats de ses recherches, ou de nature à mieux fonder certaines décisions? Comment perçoit-il l'accueil qui est fait à ses analyses? N'augmentent-elles pas l'incertitude des décideurs? Cela peut-il être évité? A quelles conditions? De quelle nature doivent être les messages adressés aux décideurs pour qu'ils soient perçus comme utiles? Interpellé comme expert, le spécialiste fait-il appel seulement à un savoir assuré ou bien ne doit-il pas se référer à des *convictions* qu'une longue familiarité avec le terrain et la confrontation avec ses pairs lui auront permis de se forger? Comment peut-il alors échapper à la dérive vers des positions *partisanes*?

Nos systèmes d'enseignement conduisent les enfants et les jeunes au seuil d'une vie professionnelle dont les conditions ont profondément changé. L'analyse des *transformations économiques*, l'analyse des nouvelles exigences faites aux employés et aux ouvriers et de la mobilité professionnelle d'une part, l'analyse de la transformation du rapport entre école et vie active et des nouvelles modalités de la vie de l'adulte (rôle des médias, de l'information, des problèmes psychologiques posés par les formes nouvelles de la vie professionnelle, familiale, personnelle) d'autre part, mettent en évidence l'exigence d'une *formation tout au long de la vie* aussi bien que l'*importance des savoirs d'expérience*. Lorsque le chercheur évoque ces transformations à des décideurs engagés dans la formation initiale, cela ne conduit-il pas à trop relativiser l'importance de celle-ci? En ce qui concerne la formation des adultes et la formation continue, les décideurs ne sont-ils pas devenus si multiples qu'aucun ne se sent vraiment concerné par les analyses du pédagogue ou du sociologue? Que peut faire entendre celui-ci aux décideurs de la très grande inégalité des adultes face à la formation permanente: ne donne-t-on pas toujours davantage à ceux qui ont déjà et très peu à ceux dont la formation initiale a déjà été déficiente? L'illettrisme n'est-il pas tout autant lié à la qualité de certains emplois qu'aux défauts de la formation initiale? Les spécialistes de la formation permanente n'ont-ils pas à articuler leurs analyses sur celles des spécialistes de la formation initiale d'une part, celles des économistes d'autre part, pour être entendus des décideurs et pour formuler des propositions pertinentes? A supposer qu'ils soient entendus, qui financera la formation permanente?

L'analyse des transformations du rapport entre *système d'enseignement général* et *formation professionnelle* peut-elle être entendue par des décideurs dont l'attention se focalise aujourd'hui autant qu'hier sur les formations longues, de haut niveau, plutôt que sur les formations débouchant sur l'apprentissage? Celui qui analyse l'enseignement professionnel ne se trouve-t-il pas face à un *double interlocuteur* dont chacun peut renvoyer la responsabilité à l'autre: les responsables des entreprises d'un côté, les responsables du système d'enseignement de l'autre? Quelle forme prennent ou peuvent prendre les messages que le chercheur adressera à des interlocuteurs aussi

différents? Le scientifique a-t-il encore affaire à des décideurs qui auraient besoin des informations qu'il recueille ou des analyses qu'il construit? En quoi surtout les *changements technologiques* obligent-ils à un remodelage des stratégies de formation et à une nouvelle définition de la formation professionnelle, de ses buts, de ses curricula, de ses modes d'organisation et de gestion?

2. Les transformations des systèmes d'enseignement

Même si les interdépendances entre changements sociaux et système d'enseignement sont fortes, celui-ci a sa logique propre de développement et d'évolution et ses modes de régulation propres.

Au cours des dernières décennies, les sciences de l'éducation ont accordé une importance de plus en plus grande à l'analyse de cette logique et de ces modes de régulation. Les chercheurs auscultent l'organisation scolaire à ses différents niveaux: niveau du système d'enseignement en général, niveau de la vie des établissements, niveau de la gestion de la classe et de la régulation des apprentissages. Cette attention s'est trouvée renforcée par les exigences de *qualité* et d'*efficacité* posées au système d'enseignement. L'analyse des rapports entre l'école et l'évolution de la société telle que nous l'avons évoquée plus haut a très largement contribué à poser des exigences nouvelles au système d'enseignement et à mettre en évidence ses failles ou ses insuffisances. La gestion des apprentissages des élèves engage en particulier de très nombreux acteurs dans et hors de l'école, dont l'action doit être coordonnée à tous les niveaux du système d'enseignement en vue d'atteindre les objectifs fixés.

Lorsqu'il est interpellé par les décideurs, que peut et que doit proposer le scientifique? Ses savoirs sont souvent incertains, parcellaires, morcelés, sujets à de constantes révisions. Il est rarement en mesure de prévoir des évolutions, de manière à rendre les décisions moins hasardeuses. Ces incertitudes peuvent se trouver réduites par la confrontation des savoirs multiples issus de disciplines diverses et leur articulation dans une perspective interdisciplinaire. Mais les chercheurs ne sont pas toujours prêts à dévoiler leurs incertitudes et leurs différences d'interprétation, à *rendre publiques leurs controverses*. Est-il souhaitable qu'ils le fassent s'ils veulent garder leur crédit auprès des décideurs ou bien n'est-ce pas une façon de mieux faire comprendre ce qu'il en est de la «vérité» scientifique?

Face aux problèmes que les décideurs perçoivent dans le fonctionnement du système d'enseignement, du fait notamment des données fournies par les sciences de l'éducation, ces mêmes décideurs font appel aux experts; de plus en plus souvent d'ailleurs, ils sont eux-mêmes choisis en fonction de leur expertise. A une phase d'analyse succède donc une phase d'intervention ou de remédiation dans laquelle les chercheurs sont étroitement impliqués. Les innovations et les changements, aussi bien au niveau de la classe qu'au niveau de la gestion du système, sont introduites avec l'appui d'experts, qui, se référant non seulement à leurs recherches en matière d'apprentissage ou à l'éva-



luation des effets de l'enseignement, mais aussi à leur connaissance de l'organisation scolaire et des différents modèles de changement, jouent un rôle prépondérant dans les options prises.

L'expert se rapproche ainsi du décideur et l'on peut se demander comment les chercheurs eux-mêmes perçoivent ce passage d'une position d'analystes *distanciés*, travaillant dans le champ scientifique et à l'intention de collègues de ce champ, à une position plus *normative* d'experts censés proposer des remèdes, esquisser des voies alternatives, définir le contenu de certains changements et proposer des stratégies d'innovation. Comment mesurent-ils la distance entre le «regard éloigné» et l'engagement, et parfois même une certaine forme de militance?

On peut avoir parfois le sentiment que certains experts – formateurs d'enseignants, didacticiens, spécialistes des sciences de l'éducation, ce que certains appellent «la noosphère» – s'engouffrent dans le vide laissé par le «déclin des passions politiques», c'est-à-dire l'absence de projet politique fort pour l'école et l'effacement du rôle de l'Etat dans la définition des priorités.

Cet effacement des frontières entre expertise et décision ne pourrait-elle pas conduire à bien des désillusions?

- D'un côté, on constate parfois une confusion entre *niveau et temporalité de l'analyse* et *niveau et temporalité de la décision*: l'analyse décèle des évolutions qui se déroulent sur le temps long et dont on ne peut pas dire qu'elles définissent véritablement une ligne du «progrès», alors que la décision doit avoir des effets sur le court et le moyen terme, et constituer précisément un progrès par rapport à la situation qu'on souhaite changer. A titre d'exemple: la mise en cause du fonctionnement bureaucratique des organisations scolaires ne relève-t-elle pas d'un courant d'intériorisation des normes et de développement de l'autonomie individuelle qui n'apparaît que sur le long terme, de façon inégale selon les périodes et les lieux, avec des retours en arrière et des bonds en avant? N'y a-t-il pas un décalage très grand entre la temporalité de ces évolutions et la temporalité des décisions qui voudraient conduire à une gestion plus coopérative des organisations scolaires? Ne peut-on pas dire la même chose du courant de *professionnalisation* du travail des enseignants impliquant la même intériorisation des normes? Un décalage analogue n'existe-t-il pas sur le plan de *l'espace*: la recherche scientifique tend à dépasser le local, à retrouver des courants de fond qui ne sont pas liés aux frontières des pays. Le savoir scientifique en matière d'éducation se construit par l'échange entre scientifiques *éloignés dans l'espace*. La décision au contraire s'inscrit toujours dans un contexte local dont les spécificités obligent à repenser les résultats de la recherche.
- D'un autre côté, la pédagogie a comporté une dimension *normative* dont les sciences de l'éducation ont mis longtemps à se dégager. L'implication des experts dans la décision ne court-elle pas d'autant plus le risque du retour non contrôlé de cette normativité? L'expert qui s'appuie sur les travaux des sciences de l'éducation pour



conseiller le «prince» devrait-il pour autant se transformer en idéologue militant défendant une conception générale de la formation et du savoir?

Si l'expert intervient pour préparer la décision, on fait également appel à lui pour analyser sa mise en application, ses effets sur le court et le moyen terme. La difficulté est évidente et le rapport entre l'expert appelé à *proposer des solutions* à un problème et l'expert qui *évalue* les processus qu'engage la décision dans le terrain est loin d'être simple.

3. Expertise et décision

Les représentants de l'Etat qui gèrent le système scolaire au centre contrôlent de moins en moins directement ce qui se passe dans les écoles et dans les classes. Ils laissent une plus large autonomie aux écoles et aux enseignants. Leur contrôle est de plus en plus indirect et passe désormais par le recours à des experts qui développent un système d'indicateurs, ou qui évaluent les innovations, ou qui portent un jugement global sur le fonctionnement des systèmes d'enseignement: ses entrants et ses produits, ses ressources, ses coûts, etc. En ces domaines, le langage utilisé est souvent de type «économique». Mais ce langage ne va nullement de soi quand il s'agit de «produire des personnes», de les doter de savoir-faire, de savoir-être et de savoirs tout court, et qui plus est, quand il s'agit de former des personnes qui sont en définitive les acteurs de leur propre formation et seront les acteurs de la société de demain.

Les décideurs n'en ont pas moins besoin d'informations aussi fiables que possible sur les acteurs et les produits du système d'enseignement: qui sont les élèves qui traversent le système d'enseignement? Quels sont leurs acquis aux différentes étapes de leur formation? Comment se déroule leur carrière d'élève?

A un autre niveau se pose la question des *ressources* et des *coûts du système d'enseignement*: coût de la formation des enseignants, salaires, proportion de cadres par rapport aux enseignants et aux élèves. Ces coûts doivent être mis en relation avec les ressources dont dispose l'Etat pour financer la formation et avec les performances du système d'enseignement: quel est le rapport optimum entre le coût et les produits? Comment en juger si l'on ne dispose pas d'éléments comparatifs dans le temps et dans l'espace?

La plupart des systèmes d'enseignement chargent des experts ou des groupes d'experts de recueillir ces informations au niveau national et international. Il leur revient de *définir quels sont les indicateurs les plus pertinents* pour la gestion du système d'enseignement et *comment construire ces indicateurs* pour qu'ils fournissent des informations fiables, qui ne conduisent pas à des décisions qui iraient à l'encontre des finalités assignées au système d'enseignement par les citoyens et les acteurs politiques qui les représentent.



Comment construire des indicateurs dont la signification soit aussi univoque que possible pour les décideurs? Le risque n'est-il pas que les données brutes l'emportent sur leur signification réelle, compte tenu de leur mode de construction et de ce qui est effectivement mesuré? Est-on toujours certain que l'on mesure effectivement ce que l'on croit mesurer? Quelles en sont les conséquences pour la décision?

La question se pose donc finalement de savoir ce que signifie *évaluer un système d'enseignement*, de telle sorte que les différents éléments d'évaluation retenus contribuent de façon aussi efficace que possible à la gestion du système et à sa régulation. Les données comparatives que constituent par exemple les indicateurs de l'OCDE sont-elles vraiment significatives pour un système donné, compte tenu de ses finalités et de ses caractères spécifiques? Qu'est-ce qu'on évalue au juste: ses effets à court terme, à moyen terme, à long terme? A quelles conditions peut-on construire des indicateurs *fiables* de processus d'une très grande complexité et dont les effets sur le court et le moyen terme sont déterminants pour l'avenir d'une nation? Que peuvent dire l'historien ou le philosophe de l'éducation de ces orientations de recherche et de la fabrication de ces instances et outils de décision nouveaux, qui exercent en retour des effets non moins importants sur la définition des politiques de recherche?

Quel degré d'autonomie les chercheurs et les experts qui s'engagent dans l'évaluation du système d'enseignement conservent-ils par rapport aux décideurs qui les mandatent? Restent-ils des chercheurs ou ne sont-ils que des techniciens préparant des décisions qui, de toute façon, leur échappent? Peut-on encore parler de recherche ou d'expertise au sens fort du terme? Leurs décisions de recherche (ce qu'ils évaluent et comment ils l'évaluent) ne sont-elles pas peu ou prou déterminées par des choix politiques qui, plutôt que de s'appuyer sur les résultats de la recherche, prédéterminent et les objets et les produits de l'expertise?

La voie de la quantification sur laquelle se sont engagés les chercheurs dans la production d'indicateurs et qui fournit aux décideurs des arguments dont ils pensent qu'ils sont irréfutables, est-elle une voie adaptée à l'évaluation d'un système d'enseignement dont les produits ne relèvent pas d'une logique quantificatrice? Quelle est la philosophie de l'éducation sous-jacente au développement de ce type d'évaluation? Plus modestement, jusqu'à quel point cette quantification est-elle légitime? Les limites que les *experts* leur assignent sont-elles ou peuvent-elles être les mêmes que celles qui leur sont assignées dans la décision elle-même et par les *décideurs*?



CHAPITRE I

Les changements sociaux et les changements du système éducatif

Société et éducation, éducation et société: deux réalités étroitement mêlées. L'école, l'instruction, l'éducation, la formation dépendent de la société dans laquelle elles se développent, mais elles sont en même temps un aspect fondamental de son existence et de son évolution. Les transformations du système d'enseignement sont donc en relation avec les changements sociaux en général, et plus particulièrement les changements culturels (développement de l'individualisme, transformations de la famille, du statut de l'enfance et de la jeunesse, importance accrue de l'information sous toutes ses formes), économiques (nouvelles technologies et nouveaux modes de gestion, globalisation), politiques (exigences démocratiques, construction européenne), sociales (nouvelles formes d'organisation du travail, chômage durable, marginalisation et exclusion).

Sociologues, économistes, politologues étudient ces changements et leurs conséquences pour nos systèmes d'enseignement. Qu'en disent-ils au juste? Dans quelle mesure les responsables des politiques de l'enseignement peuvent-ils et doivent-ils les suivre? Ne sont-ils pas élus pour orienter ces changements plutôt que les suivre? Les experts de l'enseignement sont-ils en mesure d'orienter des choix qui relèvent souvent d'autres logiques et sont soumis à d'autres contraintes?

Chacun des intervenants apporte dans son domaine de recherche sa part de réponse, et sa part de questions nouvelles. Au-delà de leur diversité, c'est d'abord la prise en compte du regard des usagers de l'enseignement qui marque l'apport de certains intervenants. Regard de l'enfant avec Cléopâtre Montandon, regard de l'apprenti face au changement technologique avec Anne-Nelly Perret-Clermont. C'est ensuite le regard de l'expert qui marque de son empreinte les contributions, plus particulièrement le regard de l'analyste critique d'une réalité prise sous la loupe (Pierre Dominicé à propos de l'éducation des adultes) ou le regard du statisticien qui fabrique des indicateurs mesurant et interprétant des manifestations variées de l'activité du système de formation (Heinz Gilomen). Il appartient à André Petitat de tenter une sorte de synthèse en s'efforçant de comprendre comment des systèmes d'enseignement qui ont cherché à produire des citoyens conformes n'ont pas empêché l'émergence de ruptures radicales.

1.1 La sociologie de l'enfance: une expertise dérangementante?

Cléopâtre Montandon

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

Sans doute, Walo Hutmacher a joué un rôle essentiel dans le développement de la recherche sociologique en Suisse et dans la reconnaissance des sociologues en tant qu'experts. Mais quelle place occupent les experts aujourd'hui?

Sages, esclaves, conseillers du «prince», martyrs, fous du roi, les chercheurs ont connu différents statuts et rôles et c'est depuis une époque relativement récente qu'ils sont appelés experts. Avant de présenter quelques apports de la sociologie de l'enfance qui pourraient intéresser les décideurs, je voudrais faire quelques remarques sur la place de l'expertise dans le domaine de l'éducation.

Sans doute l'expertise des chercheurs peut dans certains cas avoir une utilité directe et à court terme. Celle-ci cependant est, selon mon expérience, le plus souvent indirecte et à long terme. Une typologie sur l'utilisation de la recherche, que j'ai quelque peu adaptée (Weiss, 1979), est éclairante à ce propos.

Il y aurait un premier type d'utilisation que l'on pourrait qualifier d'idéologique, instrumentale, qui se présente sous deux formes:

- les décideurs ou les politiciens s'appuient sur les résultats de recherches pour légitimer telle ou telle décision politique qu'ils ont prise ou pour justifier celles qu'ils ont en vue;
- les décideurs font appel aux chercheurs pour temporiser. Ne désirant pas prendre une décision, par exemple, ils prétextent la nécessité d'étudier le problème plus à fond; il s'agit là d'une manœuvre politique.

Dans le deuxième type, l'utilisation de la recherche est rationnelle. Les attentes concernant les résultats de la recherche sont grandes. Ici aussi on peut distinguer deux variantes:

- les décideurs, mais aussi les chercheurs, pensent qu'il est possible d'appliquer les résultats de telle ou telle recherche de façon quasi linéaire, en réfléchissant aux manières dont ces résultats peuvent être traduits dans la pratique. La recherche fondamentale est alors relayée par la recherche appliquée et le développement de technologies adéquates;



- un problème particulier est identifié et des chercheurs sont chargés de l'étudier, les résultats sont interprétés et la politique à poursuivre est décidée, avec ou sans eux.

Dans le troisième type, l'utilisation est dialectique, prospective. On peut distinguer trois variantes:

- sans plan déterminé, des échanges plutôt informels se produisent entre chercheurs et décideurs, dans le cadre d'auditions par exemple;
- l'activité de la recherche en soi alimente les débats publics, de la même manière que les discours d'autres intellectuels. L'utilité n'est pas perçue dans l'application immédiate, mais dans les débats qu'elle provoque;
- les résultats des recherches peuvent se révéler utiles à moyen ou long terme, à travers un processus d'addition, sédimentation, et de filtrage. Les résultats touchent petit à petit un public averti, à travers les médias et les efforts de vulgarisation, sédimentent dans une partie du grand public. Ils sont alors repris par certains professionnels puis le cas échéant par les hommes politiques et les décideurs.

Dans le genre de recherches que je mène, où les connaissances développées sont de nature probabiliste, où les décisions qui peuvent en être inspirées ne peuvent se prendre que dans l'incertitude, c'est le troisième type d'utilisation qui me semble le plus adéquat.

La sociologie de l'enfance. Qu'a-t-elle à dire aux décideurs?

Elle apporte de nouveaux savoirs importants sur un plan général tout d'abord, notamment sur le statut social des enfants aujourd'hui. Pour d'évidentes raisons, je me limite aux sociétés postindustrielles.

Le statut des enfants

L'intérêt de la sociologie pour l'enfance est relativement récent. Si dans les années 20, des sociologues de l'école de Chicago se sont penchés sur ce sujet, ils furent vite dépassés par les psychologues, qui ont quasiment monopolisé l'expertise sur l'enfance, et dont les travaux ont souvent servi à légitimer les pratiques sociales à l'égard des enfants, voire même le statut social particulier qui leur était attribué.

En fait, l'intérêt des sociologues pour les enfants a décollé dans les années 80, favorisé par le retour en force des approches interprétatives qui ont contribué à ce que les enfants ne soient plus considérés comme des «idiots culturels».

Pour la sociologie de l'enfance, les enfants en tant que groupe constituent un segment de la société. Sans doute quittent-ils cette strate en grandissant, mais d'autres enfants viennent prendre leur place, cette strate demeurant toujours. Sa délimitation et sa représentation sont certes des faits culturels propres aux différentes communautés. Mais les sociologues de l'enfance étudient la forme sociale de l'enfance, dont le noyau culturel spécifique a ses propres rites, codes, échanges, sa propre culture, et participe à sa manière à la perpétuation et à la transformation de la société (Corsaro, 1997; Qvortrup, 1994).

Ce que la grande partie de ces travaux montre, c'est que considérer les enfants comme des futurs adultes uniquement est un choix qui conduit à un point de vue biaisé. Les enfants ne sont pas seulement des «êtres futurs» mais aussi des «êtres actuels» (James, Prout, 1993). Ils font partie d'un groupe d'âge, comme les personnes de 60-70 ans ou de 30-40 ans et il n'y a pas de raison sociologiquement valable d'ignorer leur expérience actuelle. Certains chercheurs ont mis en évidence que les enfants sont le dernier groupe social qui reste à émanciper, après les travailleurs, les colonisés et les femmes. En effet, l'identification du pouvoir avec la raison a, pendant longtemps, servi à légitimer la mise sous tutelle de ces groupes. Longtemps nos prédécesseurs en expertise ont établi une sorte de frontière absolue entre l'enfant irresponsable et l'adulte maître de la raison, comme l'ont fait tous ces experts qui, comme Carl Vogt, ont longtemps comparé les femmes, les nègres et les enfants aux primates.

La sociologie de l'enfance met le doigt sur cette identification de la raison et du pouvoir. Plutôt que de déterminer où se trouve la raison, elle analyse comment elle est mise en œuvre. Elle permet d'aborder l'enfant non pas comme un préhumain, non seulement dans sa capacité de raisonner, mais dans sa capacité de se construire comme individu.

D'ailleurs, si on voulait appliquer des critères de rationalité aux comportements des adultes envers les enfants, des décideurs en particulier, on s'apercevrait que la manière dont ils traitent les enfants n'est pas un exemple de réflexion rationnelle. On observe de nombreuses ambivalences de la société des adultes et des experts face aux enfants. D'un côté, on parle de l'importance des enfants en tant qu'individus à part entière, et de l'autre on les amalgame avec les autres membres de la famille et on ne se demande pas jusqu'à quel point leur intérêt s'identifie à celui de leur famille. Même les statistiques ne distinguent en général pas les enfants de leur famille.

D'un côté il est beaucoup question de l'autonomisation de l'enfant, du développement de son indépendance et de son individualité, de son éducation à la liberté et à la démocratie, et d'un autre côté les enfants sont de plus en plus prisonniers de diverses structures, ils sont de plus en plus contrôlés, institutionnalisés, leur espace réduit, leur temps grignoté. Le souci de protéger les enfants, qui se base sur l'analyse d'une vulnérabilité qui leur serait inhérente, provoque une vulnérabilité structurelle. Les structures lourdes, censées les préserver, portent atteinte à leur intégrité personnelle.



D'un côté, on considère que la famille est le lieu où les interactions entre parents et enfants permettent à chacun de se construire – de Singly (1996) a mis en évidence «la fabrication familiale de soi» – et de l'autre, on reproche aux parents de se désintéresser de l'éducation de leurs enfants.

On parle de l'importance des enfants pour l'avenir de la société, on les considère comme des êtres précieux, qui n'ont pas de prix, mais les décisions politiques sont prises sans tenir compte d'eux. En fait il y a un affaiblissement des ressources économiques des enfants, des adolescents, des jeunes en général. Certains avertissent qu'il faut réduire les dépenses sociales de l'Etat pour préserver le patrimoine des enfants, pour ne pas les accabler lorsqu'ils seront grands, mais on se soucie beaucoup moins de leur présent, de la vie qu'ils mènent aujourd'hui.

Dans les établissements scolaires, on voudrait que l'école développe la personnalité de chaque élève, et en même temps on exige que l'enseignement ait une utilité économique.

D'un côté, on tient à ce que la coopération et la solidarité se développent entre camarades et de l'autre, on continue à classer les élèves, on induit une concurrence continue à travers les hiérarchisations, les filières et types d'établissements.

On voudrait qu'ils soient entreprenants, et en même temps on leur fait savoir qu'ils ne trouveront probablement pas les conditions leur permettant d'exercer leur esprit d'entreprise. On voudrait que les élèves découvrent un sens dans leurs études, le construisent eux-mêmes, et d'autre part on est très timoré face aux valeurs qui peuvent servir à la discussion du sens de leurs expériences.

Jamais les connaissances sur les enfants n'ont été aussi étendues, mais cela n'a pas empêché que les problèmes que rencontrent les enfants persistent, et que dans de nombreux domaines on applique des connaissances qui confortent les idées reçues. Je pense à la manière dont on parle des adolescents ou de la violence.

Pour faire face à cette perplexité, il importe d'accorder davantage d'importance aux facteurs structurels qui affectent la vie des enfants. Les connaissances que nous avons sur eux concernent principalement des aspects individuels ou pathologiques; elles devraient être complétées par l'étude des aspects sociologiques.

La sociologie de l'enfance s'est intéressée à certains de ces paradoxes qui illustrent d'une part qu'il est nécessaire de pousser l'analyse plus loin et qu'il serait utile que les décideurs puissent profiter de ces analyses, et d'autre part qu'il est également nécessaire de bien préciser les finalités tant du côté des décideurs que des chercheurs, avant de se lancer dans des recherches précises et avant de proposer des stratégies d'action.

Le point de vue des enfants

Dans une recherche auprès d'élèves de 6^e année de l'école primaire réalisée avec F. Osiek (1997), nous avons exploré l'expérience qu'ont les enfants de leur socialisation, dans le cadre de la famille et de l'école, plus particulièrement comment ils se représentent, comment ils ressentent, comment ils gèrent leur socialisation.

De manière globale, nous avons observé que les enfants ne manquent pas d'idées sur les contenus de leur éducation, qu'ils ont une vision avertie des processus d'apprentissage, du rôle et des qualités de ceux qui sont chargés de leur éducation, des méthodes éducatives pratiquées à leur égard, de l'organisation et du fonctionnement de l'école et de leur famille. Ils exercent une introspection nuancée sur les émotions présentes dans les diverses situations d'apprentissage, lors des interactions quotidiennes avec leurs éducateurs ou leurs camarades, lorsqu'ils envisagent leur avenir. Ils analysent de manière subtile leurs propres actions d'apprenants, leurs stratégies envers les adultes.

Leurs descriptions du processus de socialisation ne sont pas dépourvues d'intérêt. Lorsque par exemple ils expliquent leur manière d'apprendre en se référant à l'activation de leurs dispositions personnelles, aux techniques qu'ils utilisent, aux conditions externes, et surtout aux interactions qui leur permettent de construire leurs savoirs. Lorsqu'ils montrent l'importance des savoirs transmis par les copains. Lorsqu'ils montrent que l'apparente conformité qu'on leur attribue relève bien souvent de la stratégie. Lorsqu'ils disent souhaiter de leurs parents qu'ils leur transmettent plus de choses sur les relations avec autrui, sur la manière de se comporter, sur les valeurs, révélant un hiatus entre les savoirs transmis par les parents et leurs propres attentes, montrant que devant les exigences de la vie quotidienne, parents mais aussi enseignants semblent se préoccuper davantage du bon fonctionnement de leur classe ou de leur foyer, du travail que les enfants doivent fournir pour réussir et que, même s'ils reconnaissent l'importance des dimensions affectives du rapport éducatif, ce n'est pas ce qu'ils mettent en acte tous les jours.

Qu'il s'agisse de leur point de vue sur les différents aspects de leur éducation ou encore de leurs récits sur leurs copains, les enfants ont donné à voir comment les pratiques de socialisation dont ils sont l'objet sont loin de constituer des conditionnements, qu'ils sont co-producteurs des compétences qu'ils mettent en place, et qu'ils construisent leur identité en interaction avec les personnes qui sont importantes pour eux, parmi lesquelles figurent justement en très bonne position les pairs, ceux avec qui on se mesure, on entre en conflit, on renforce sa propre identité, on apprend, on construit le lien social, on s'approprie collectivement le monde environnant pour produire la culture du groupe, la société enfantine, celle qui constitue le chantier, on a trop tendance à l'oublier, de nos cultures et sociétés de demain.

Les résultats de cette étude ont apporté confirmation du principe sur lequel se construit la sociologie de l'enfant, à savoir que l'étude des enfants du point de vue des adultes,



aussi intéressante qu'elle puisse être, doit être complétée par une étude qui tienne compte du point de vue des enfants.

Conclusion

Dire aux décideurs qu'il est très important de connaître le mieux possible le point de vue des enfants, c'est une conclusion que l'on pourrait retenir tant de la sociologie de l'enfance que de cette petite étude.

De même, il importe de leur faire constater que dans les sociétés occidentales aux modes de vie individualistes, les enfants connaissent une liberté d'action plus grande, mais en même temps de nouvelles formes de contraintes. Les champs de l'éducation et des loisirs, par exemple, leur offrent davantage d'opportunités et de choix, mais exigent davantage de performances dans un cadre de plus en plus compétitif.

Reconnaître qu'il est important de tenir compte sérieusement du point de vue des enfants ne va pas de soi. C'est une perspective qui peut déranger, qui va à l'encontre non seulement du sens commun, mais aussi de nombre de théories. Certes, la modestie s'impose: ce qui est filtré ne peut bouleverser les représentations sociales dominantes. Les enfants ont été considérés à certaines périodes comme de petits diables, à d'autres comme de petits innocents. On peut espérer qu'à travers une diffusion plus grande et une sédimentation de ce type de travaux, s'amorce une nouvelle représentation du statut des enfants.

Références bibliographiques

Corsaro W. A. (1997), *The sociology of childhood*, Thousand Oaks, Cal., Pine Forge Press.

De Singly F. (1996), *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan.

James A. & Prout A. (éd.) (1990), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*, London, Falmer Press.

Montandon C. & Osiek F. (1997), *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan.

Qvortrup J., Bardy M., Sgritta G. & Wintersberger H. (éd.) (1994), *Childhood Matters. Social theory, practice and politics*, Hants, U.K., Avebury.

Weiss C. H. (1979), *The many meanings of research utilization*, *Public administration review*, N° 39, pp. 426-431.

1.2 Réversibilité symbolique, hétérogénéité et socialisation

André Petitat

Faculté des sciences sociales et politiques, Université de Lausanne

La substance de cette communication procède d'une interrogation sur l'origine d'implosions sociales soudaines et spectaculaires dont nous avons été récemment les témoins (URSS et autres pays de l'Est, Espagne franquiste, Portugal de Salazar, révolution tranquille du Québec). Nous savons bien que les historiens de l'économie, de l'Etat, de la culture et des idéologies sont capables de retracer *a posteriori* des évolutions lentes et sournoises, échappant plus ou moins à la conscience, et qui s'imposent à elle dans un dénouement subit.

Mais ce n'est pas cette légitime et efficace perspective qui nous intéresse ici. Il est frappant de constater qu'avant les implosions en question, non seulement l'école, mais les autres institutions étatiques et paraétatiques, les médias, un large éventail d'associations de toute nature et parfois les entreprises elles-mêmes concouraient à l'unisson à la production de citoyens conformes. Et pourtant, cet immense effort répété, durable et consistant d'inculcation d'habitus fonctionnels a malgré tout débouché sur la rupture. Celle-ci s'est-elle produite par accumulation lente de facteurs objectifs débordant finalement ce que la force de l'intériorisation pouvait drainer et contenir? Sans sous-estimer cet aspect, nous nous demanderons plutôt si certains mécanismes inhérents aux processus de socialisation ont pu contribuer à dessiner cette forme brutalement implosive. Nous proposons trois éléments de réponse:

- la notion de réversibilité symbolique qui renvoie à un espace de jeu par rapport aux normes, valeurs et règles transmises;
- la notion d'hétérogénéité qui accueille les différences intra- et intercatégorielles;
- la définition de la socialisation comme *insertion* dans un espace de jeu autour des règles et des catégories.

La réversibilité symbolique

Durkheim comparait l'instituteur à un hypnotiseur. D'autres sociologues ont suivi en l'édulcorant ce chemin de l'incarnation de l'objectivité sociale dans les subjectivités individuelles au cours duquel on implante des schèmes reproducteurs de pratiques conformes. Cette circularité entre intérieur et extérieur pose problème, particulièrement dans les périodes de temporalité accélérée où le cercle semble se briser et admettre



l'irruption de sujets dont les pratiques échappent à la logique du même ou du glissement progressif.

Toute théorie sociologique devrait inclure cette virtualité de la rupture du cercle entre intérieur et extérieur. C'est donc sur la dynamique des échanges entre le dedans et le dehors qu'il faut porter le regard et approfondir l'interrogation. La vie suppose une frontière poreuse qui à la fois relie et sépare la cellule de son environnement. Différents mécanismes biophysiques et biochimiques régularisent les échanges entre intérieur et extérieur. Des signaux (électriques, moléculaires...) assurent les liens intercellulaires. Le développement de la perception sensorielle ajoute un étage spécialisé et autorise une exploration plus vaste de l'espace (vue, ouïe, odorat...) qui se double d'un traitement interne de cette information et l'associe à des réactions comportementales.

Plus on s'élève dans la phylogenèse, plus les signaux font une part à l'apprentissage et s'affranchissent du schéma stimulus-réponse biologiquement incorporé. Chez les singes supérieurs, cet affranchissement transparaît clairement dans l'usage des signaux d'alarme à des fins opportunistes, appliqués à des contextes autres que la présence de prédateurs ou de bandes concurrentes. Cette évolution nous rapproche de la révolution symbolique, c'est-à-dire d'une nouvelle forme du lien entre intérieur et extérieur médiée par le signe.

Cette interface conventionnelle entre intérieur et extérieur possède certaines caractéristiques universelles qui ouvrent aux interactions un espace de postures virtuelles dont on peut vérifier la présence dans toutes les sphères d'activité.

Premièrement, le signe résulte de l'articulation d'un *signifiant* et d'un *signifié*, c'est-à-dire d'une dimension matérielle perceptible et d'une dimension immatérielle, le sens, qui échappe à nos sens. Cette articulation est arbitraire, au sens où un signifié peut être attaché à une infinité de sons différents, comme la variété des langues l'atteste. Cette rupture avec le signal biologiquement incorporé se trouve associée à des capacités métareprésentatives. Dès un an l'enfant est capable de se représenter ses perceptions, ce dont il atteste par ses faire-semblant. Vers un an et demi débute une activité de tâtonnement conceptuel (sur- et sous-généralisation). A trois ans environ il acquiert la faculté de se représenter ses représentations, ce qui le mettra bientôt en mesure de comprendre le rôle des croyances dans l'action d'abord au premier degré (ce qu'attestent les premiers mensonges verbaux délibérés vers trois ans et demi / quatre ans), ensuite au deuxième degré (vers cinq / six ans), enfin au troisième degré (vers huit / dix ans) (Chandler, Fritz et Hala, 1989; Petitat, 1996a, 1998; Wellman, 1990; Wimmer et Perner, 1983).

L'arbitraire du signe associé à ces capacités réflexives ouvre un premier espace de jeu délibéré, stratégique, dans les échanges symboliques entre intérieur et extérieur. Il exprime la désincorporation achevée du signal et la prolifération conventionnelle qu'elle autorise. Grâce aux facultés métareprésentatives, la double nature visible et invisible

du signe donne accès à un mouvement de bascule permanent, conscient et délibéré, entre être et paraître, entre les états intérieurs et leurs manifestations à l'extérieur. Impossible par exemple de penser la construction, les oscillations et les tâtonnements identitaires en dehors de cette pivotalité entre l'expression publique et le refuge toujours possible dans l'enveloppe duveteuse du silence.

Ce premier espace de jeu se double d'un second qui découle de l'autonomie entre signe et référent. L'enfant s'amuse à appeler une souris «éléphant» et donne du «monsieur» à une dame. Bientôt il substituera intentionnellement une réalité imaginaire à une réalité qu'il tient pour vraie et deviendra capable de fiction et de mensonge. La rupture virtuelle entre signe et référent permet d'accueillir et de socialiser l'imaginaire, de construire et de déconstruire la réalité. C'est dans le cadre de ce jeu de métamorphose que s'opère et la construction magique et la construction explicative d'occurrences par inscription dans des séries de possibles et d'impossibles.

Un troisième espace de jeu accompagne nos efforts pour déterminer l'usage du langage, freiner la pivotalité virtuelle du voilement, du dévoilement et de la métamorphose. Les sociétés ont multiplié à l'envi les codifications, sur le recours au silence, sur ce qu'il faut dire ou ne pas dire, quand, comment, où et à qui, sur le mensonge, l'allusion, l'exagération et même la fiction. Toutes ces règles d'usage explorées par la sociolinguistique et le courant pragmatiste des interactions verbales sont à leur tour virtuellement escamotables, contournables, aux risques et périls bien sûr des acteurs contextualisés.

Ces trois espaces de jeu se combinent et forment ensemble ce que nous pouvons dénommer un *espace de réversibilité symbolique virtuelle*¹. Cet espace pointe une propriété essentielle des rapports entre intérieur et extérieur inaugurés par la révolution symbolique: leur dynamique est plus adéquatement définie par la réversibilité des codes que par les codes eux-mêmes. Toute forme sociale est attachée à et résulte elle-même d'un mouvement permanent d'érosion. La réversibilité symbolique est constitutive de nos échanges et stimule leur historicité (Petitot, 1996b, 1997, 1998).

¹ *L'espace de réversibilité symbolique virtuelle est obtenu en croisant les trois axes du voilement/dévoilement des états intérieurs, de la transformation/non-transformation des mêmes états et du respect/transgression des conventions symboliques. Il abrite une infinité de postures interactives qui se rattachent à huit catégories de base:*

Pôle de la méfiance

1. mensonge, tromperie, manipulation, hypocrisie;
2. mensonge altruiste ou ludique;
3. non-dit transgresseur;
4. non-dit intime;
5. exagération, ironie mordante;
6. parabole, allusion;
7. dévoilement indiscret, illégitime;
8. dévoilement de soi et d'autrui.

Pôle de la confiance



Impossible de fonctionner socialement sans maîtriser les codes et les usages des codes, nous disent les linguistes, les sociologues, les anthropologues et les pédagogues. Ils ne voient ainsi que la partie visible de l'iceberg, sans comprendre que les codes, règles et valeurs doivent ce qu'ils sont à la réversibilité virtuelle donnée d'emblée dans les caractéristiques socio-symboliques et socio-cognitives de nos médiations et de leurs usages. La liberté, l'érosion, la fracture, le conflit, la négociation sont immédiatement présents dans la définition des codes comme dans leur subversion inéluctable. On comprend dès lors que l'éducation ne puisse pas consister en l'intériorisation pure et simple de schèmes, de règles, de valeurs, etc. Une telle société avec de tels sujets ne pourrait pas fonctionner. Ni fourmis ni saints ni opportunistes viscéraux, nous sommes peu à peu initiés et nous nous initions nous-mêmes à l'espace de réversibilité inhérent à nos dispositions conventionnelles.

Cela implique non seulement connaître la règle et ses conditions d'application, mais encore explorer les jeux autour de la règle, ses modulations, ses camouflages, ses distorsions, ses reformulations, sa jurisprudence, ses exceptions, ses esquives et ses voies de transformation.

Réversibilité symbolique et hétérogénéité catégorielle

La réversibilité symbolique tend à prévenir toute homogénéité catégorielle. L'espace de jeu autour des conventions prévient l'unanimité homogénéisante. On sait à quels débats et conflits donnent lieu les applications des lois et des règles les plus simples. Le code conventionnel ne peut pas être autre chose, même à court terme, que déchirement du sens. Le langage lui-même, dans sa polysémie lexicale et ses connotations contextuelles, porte l'indélébile trace hétérogénéisante de la réversibilité symbolique.

Les groupes des femmes, des hommes, pas plus que ceux des Suisses, des chômeurs, des *skinheads* ou du *Temple solaire* ne forment des catégories homogènes. Au mieux, une catégorie comprend un noyau central relativement compact autour duquel gravitent quelques condensations périphériques secondaires dont l'une ou l'autre peut éventuellement prétendre à la position centrale si les circonstances la favorisent. C'est ainsi que les modèles actuels d'homme et de femme se bousculent au portillon, dessinant une configuration avec un centre assez flou et de nombreux modèles périphériques en équilibre instable (Rosch, 1978).

L'hétérogénéité, si importante et si évidente en sociologie et en anthropologie (et en biologie), n'est rien d'autre que la forme normale de la catégorisation sous le signe de la réversibilité symbolique. Seuls les langages artificiels (mathématiques, logiques) impropres à la vie quotidienne ordinaire peuvent prétendre à des unités totalement homogènes.

La socialisation comme insertion dans un espace de jeu autour et entre des catégories toujours hétérogènes

Dans la logique scolaire, nous concentrons et planifions des ressources en vue d'obtenir une fin, c'est-à-dire des sujets compétents et conformes aux valeurs centrales de la société. Dans la logique d'insertion, on explore l'étendue, la pluralité, les dysharmonies, les conflits, les divisions intra- et intercatégorielles en fonctionnant comme membre nouveau et bientôt membre émérite, qui connaît pratiquement la respiration catégorielle, qui prend parti en faveur de tel modèle ou oscille au gré des fluctuations (Doise, 1979; Mead, 1963; Sherif, 1966).

L'école elle-même et ses subdivisions programmatiques constituent des catégories elles aussi hétérogènes dans lesquelles on s'insère tantôt en privilégiant telle ou telle définition, tantôt en les transformant, tantôt en s'appliquant à l'acquisition de compétences, tantôt en accentuant les modèles contestataires, etc.

La représentation de la socialisation comme mise en rapport rationnelle de moyens et de fins, comme inculcation et intériorisation de connaissances et de schèmes d'action présélectionnés passe à côté de l'essentiel. Je ne veux pas dire par là que nos énormes institutions scolaires n'exercent pas une influence substantielle sur les nouvelles générations. Je tiens simplement à souligner qu'une telle vision nous amène le plus souvent à sous-estimer l'hétérogénéité intrascolaire elle-même (maîtres, programmes, élèves) et sa combinaison avec une hétérogénéité considérable au niveau des modèles de genres, de rapports familiaux, de consommation, de production culturelle, de valeurs, de religion, de citoyenneté, d'entraide, etc.

Conclusion

Revenons à notre point de départ, aux surprenantes implosions sociales et à leurs énigmatiques relations à la socialisation. L'insertion dans des catégories hétérogènes attire notre attention sur les écarts entre le centre officiel et la périphérie catégorielle. L'espace de jeu de voilement, dévoilement, transformation et transgression des conventions offre un abri de construction identitaire alternative rampante et de désinvestissement des définitions catégorielles officielles (Goffman, 1973; Petitat, 1998; Simmel, 1991).

La jeunesse iranienne semble vivre actuellement un écartèlement de ce type. Les adolescents se conforment, mais beaucoup n'adhèrent plus que mollement ou machinalement aux credo du pouvoir. Pour fonctionner, ils recourent aux diverses postures de l'espace de réversibilité symbolique: au mensonge, au non-dit, au semi-dévoilement critique, à la langue de bois du régime; les plus courageux dénoncent les contradictions et les infractions des dirigeants, voire affichent ouvertement leur adhésion à des idéaux alternatifs. Si, dans une telle situation, les doutes non exprimés atteignent les rangs diri-



geants; si les idéaux de la «révolution» se sont entre-temps doublés d'intérêts et même de styles de vie peu compatibles, alors un divorce secret évide le projet autoritaire initial et encourage les investissements non explicites ou semi-conscients (voire les mensonges à soi-même) en direction de modèles potentiellement alternatifs. Le système est alors menacé d'implosion. A la moindre faille ou ouverture historique, toutes les couches de la société sont prêtes à s'engouffrer dans la brèche en désertant ouvertement les modèles centraux qui se retrouveront brusquement à la périphérie.

L'espace de réversibilité symbolique, inséparable de la socialisation comme insertion dans des catégories hétérogènes, nous aide à comprendre les brusques ruptures évolutives, les déplacements identitaires invisibles ou peu visibles (Petitat, 1982). L'idée d'insertion dans une hétérogénéité catégorielle engage les nouvelles générations (et les anciennes) dans les glissements, tensions et conflits intra- et intercatégoriels; elle nous invite à détacher notre regard des sélections officielles de modèles pour le porter sur l'ensemble des identités possibles.

Et voici, pour conclure, une définition de l'éducation qui prend en compte les considérations ci-dessus:

La socialisation consiste en une insertion progressive dans une dynamique entre des catégories toujours plus ou moins hétérogènes (entre hommes et femmes, entre enfants, adolescents et adultes, entre dominants et dominés...). Au cours de cette insertion active, les nouveaux acteurs, transitoirement ou durablement, avec des adhésions superficielles ou profondes, s'initient et participent aux pratiques et aux représentations centrales et/ou périphériques des diverses catégories en interaction, et explorent l'espace de jeu autour des conventions sociales. Dynamique d'insertion, hétérogénéité catégorielle et espace de jeu socio-symbolique assurent une socialisation qui colle et participe à l'évolution des catégories, et où les nouvelles générations investissent systématiquement les ouvertures historiques en faisant de la socialisation l'occasion d'une production sociale.

Cette définition n'exclut ni la logique de l'intérêt ni celle de l'intériorisation, mais elle évite de construire l'objet éducation uniquement sous ces perspectives. Elle leur substitue une logique d'adaptation/participation pragmatique à une dynamique entre des unités catégorielles toujours hétérogènes et interdépendantes.



Références bibliographiques

Chandler M., Fritz A. & Hala S. (1989), Small-scale deceit: deception as a marker of two-, three-, and four-year-olds' early theories of mind, *Child Development*, N° 60, pp. 1263-1277.

Doise W. (1979), *Expériences entre groupes*, Paris, Mouton.

Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, éd. de Minuit.

Mead M. (1963), *Mœurs et sexualité en Océanie*, Paris, Plon.

Petit A. (1982a), *Production de l'école, production de la société*, Genève, Droz.

Petit A. (1996a), Secret, représentation et normativité, *Cahiers ERIE*, Université de Lausanne, pp. 23-36.

Petit A. (1996b), Espace du secret et de la connaissance, *Revue européenne des sciences sociales*, N° 34, tome 103, pp. 159-174.

Petit A. (1997), Secret et morphogenèse sociale, *Cahiers internationaux de sociologie*, N° 102, pp. 139-160.

Petit A. (1998), *Secret et formes sociales*, Paris, PUF.

Rosch E. (1978), *Cognition and categorization*, Hillsdale N.J., Erlbaum.

Sherif M. (1966), *Group conflict and cooperation*, Londres, Routledge and Kegan.

Simmel G. (1991), *Secret et sociétés secrètes*, Paris, Circé.

Wellman H. M. (1990), *The child's theory of mind*, Cambridge, Mass., MIT Press.

Wimmer H. & Perner J. (1983), Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception, *Cognition*, N° 13, pp. 103-128.



1.3 Changements technologiques, décisions politiques et identité professionnelle des apprentis

Anne-Nelly Perret-Clermont

Séminaire de psychologie, Université de Neuchâtel

J'aimerais d'abord saluer Walo Hutmacher, en l'honneur de qui nous sommes réunis ici, et Norberto Bottani, qui a eu avec ses collègues l'idée de cette rencontre. Je trouve que c'est une excellente idée, et cela me fait fort plaisir de me retrouver ici avec d'anciens camarades d'études ou de premiers collègues. J'espère que tout le monde vit, comme moi, cet instant comme une grande fête d'amitié pour Walo.

Je suis sûre que beaucoup évoqueront Walo. De mon côté, je me rappelle avec une certaine émotion nos expériences d'il y a une vingtaine d'années. Nous prônions, avec d'autres, la nécessité d'un examen attentif des rapports entre théorie et pratique. Mais cela nous a valu de faire assez vite l'expérience du coût de la «pertinence» sociale! Certes, certains essayaient déjà d'inculquer au chercheur l'idée qu'il devrait avoir mauvaise conscience s'il n'était pas «utile» – mais ce genre de culpabilité se gère aisément: on peut toujours trouver, relativement facilement, de quoi se rendre utile. Ce genre de pertinence sociale n'était donc pas bien grave. Ce qui devenait grave par contre, du moins aux yeux de certains, c'était lorsque le sociologue (ou le psychologue social ou d'autres chercheurs encore) était conduit par les résultats de ses travaux à critiquer les pratiques sociales existantes. Je me souviens de quelques combats vécus par Walo, et qu'il a en partie continué à vivre, pour d'une part garder l'accès à la *pratique* des terrains (ne pas s'en faire éjecter!), condition première pour être utile, et lorsqu'il le faut critique, en connaissance de cause, et d'autre part pour ne pas se faire mettre de côté par le monde académique, qui admet la critique (mais pas si aisément non plus!), pour qui le terme même de «pratique» désignait un champ d'intérêt dévalorisé. Espérons que ces deux mondes soient en changement dans leur rapport à la réflexion et à la recherche, mais espérons aussi que cette tension entre la particularité des situations des «praticiens» et l'enjeu d'une réflexion sociologique critique et libre reste un «cheval de bataille» de Walo et soit vécue et maintenue dans la nouvelle structure qu'est le Service de la recherche en éducation. Elle est d'un grand apport pour la dynamique genevoise, mais aussi, bien au-delà, dans le pays.

Une autre caractéristique du travail de Walo, de son engagement, qu'il poursuivra j'espère, est d'avoir traité avec intérêt et minutie des questions locales genevoises, des problématiques qui se posaient dans l'école genevoise ou dans la société genevoise, mais aussi et en même temps de s'être tourné vers les questions nationales, voire internationales. On ne peut souvent pas résoudre les problèmes locaux tout seul, en vase clos, et les solutions qu'on trouve à un endroit peuvent servir d'inspiration à d'autres. Cette ouverture d'esprit a permis de créer à Genève une masse critique en sciences de l'éducation, et en particulier en sociologie de l'éducation, ressource, là

aussi, pour toute la Suisse. En fait, par l'effort qu'il a fait lors de la naissance de la Société suisse pour la recherche en éducation et pour le lancement de Programmes nationaux de recherche, mettant ainsi en évidence l'importance de la recherche pour la société, Walo a contribué à promouvoir au plan national non seulement les sciences de l'éducation mais aussi les sciences sociales en général.

Pour revenir au thème du colloque, je vais évoquer ce qu'en reprenant la terminologie présentée par Cléopâtre Montandon, on peut appeler une recherche du troisième type. Je vais parler moi aussi d'êtres bien présents: les apprentis. Je vais vous parler d'apprentis d'ici et de maintenant, fréquentant des écoles de l'arc jurassien. Des êtres d'aujourd'hui, qui ont entre 15 et 25 ans, et que l'on décrit souvent comme des «compétences en devenir». Certes ils sont en train de «préparer leur avenir», mais leur drame, notre drame, c'est que leur avenir est incertain et que leur aujourd'hui, aussi, a besoin de sens. Ces apprentis se forment à l'Ecole Technique de Sainte-Croix. C'est une école particulière certes, mais qui a bien des caractéristiques communes avec les autres écoles techniques et de métiers de la petite mécanique et de l'électronique, et peut-être même d'autres domaines professionnels.

Dans le cadre de la recherche que j'évoque ici, financée par le PNR 33, conduite avec Jean-François Perret et avec la collaboration de Danièle Golay Schilter, Luc-Olivier Pochon, Claude Kaiser et Franco De Guglielmo, nous nous sommes particulièrement intéressés à l'impact que le changement technique produit. Le changement technique, c'est en l'occurrence surtout l'arrivée de l'informatique, de toutes les machines informatisées. Il transforme complètement les métiers, ou peut-être justement ne les change-t-il pas complètement; cette incertitude fait partie du problème. La question qui nous intéressait, et qui intéressait en particulier Roland Bachmann, directeur de l'école, était de comprendre comment une école fait face, ou peut faire face, ou doit faire face, aux transformations technologiques profondes du tissu professionnel pour lequel elle espère former ses élèves, et avec lequel elle travaille. Ces transformations, ce sont des mutations dans le champ des représentations que les acteurs, les décideurs, les enseignants, les directeurs, les élèves, les parents et les entreprises ont de ce qui est en jeu; mais ce sont encore plus des mutations des pratiques effectivement mises en œuvre souvent que partiellement consciemment.

En montrant comment nous avons procédé, je vais montrer ce qu'était la recherche. Nous avons d'emblée dissocié deux axes: celui du «discours sur» et celui des pratiques effectivement mises en œuvre. Cette façon d'analyser tient beaucoup à l'expérience acquise au Portugal. Cela me fait particulièrement plaisir pour Ana Benavente, présente parmi nous aujourd'hui, et aussi pour Pierre Dominicé et d'autres, qui ont été associés au travail de doctorat d'Ana. Mais c'est toute une génération qu'il faudrait saluer au Portugal, qui a su déployer ses forces pour réussir son passage à l'action en s'appuyant à la fois sur une excellente formation théorique et sur les opportunités qu'offrait le changement politique.



En ce qui me concerne, donc, ces exemples m'ont amenée à être très sensible à l'existence de deux axes distincts. Le premier est celui des idéologies. Dans notre recherche, nous nous sommes mis à l'écoute des discours sur le besoin de changement et sur les changements eux-mêmes. Il faut essayer de comprendre les idéologies, mais aussi les représentations sociales, les attentes des individus, des professeurs, de la direction, des élèves (et du milieu environnant: entreprises, cadres politiques) à propos de ces changements. Nous avons essayé de cerner leurs idées sur ce qui se passait et sur ce qu'il fallait faire. Le deuxième axe, traité en parallèle, est un axe souvent oublié: l'observation de la réalité quotidienne. Nous sommes allés observer les pratiques, parfois de façon extrêmement minutieuse, au moyen d'enregistrements vidéo. Le résultat essentiel est que ces deux axes sont pour une bonne part indépendants: les pratiques observées ne découlent pas (ou en tout cas pas essentiellement) des discours tenus.

Et cela est bien compréhensible: entre les représentations et les discours, d'une part, et les pratiques, d'autre part, il y a de nombreux *processus médiateurs* qu'il nous fallait découvrir. C'est par eux seulement qu'il est possible de comprendre ce qui se passe – et de permettre que la théorie rejoigne la pratique. Alors de quoi s'agit-il? Entre les idéologies et les pratiques, il y a d'abord les institutions, des institutions en l'occurrence, dans le champ de la formation professionnelle, extrêmement compliquées. Elles sont de deux types, pour une part scolaires et pour une part professionnelles; des écoles mais aussi des associations professionnelles; des institutions cantonales, des institutions fédérales mais aussi des enjeux communaux; les commissions d'examens sont mixtes. Il y a des processus politiques, par exemple l'étatisation des écoles techniques dans le canton de Vaud.

Mais il n'y a pas seulement des institutions; dans bien des métiers, en particulier ceux de la mécanique et de l'électronique, il y a des machines. Ces machines sont, sous un certain angle, une «matérialisation» de l'histoire des métiers et des institutions; ce sont des pensées «incorporées» dans un outil qui peut être parfois extrêmement encombrant, extrêmement lourd, extrêmement cher. Dans ces métiers, les machines sont des «processus médiateurs» importants pour lesquels il faut des locaux et du financement. Ces machines créent une inertie non négligeable dans le système, mais on ne peut pas s'en passer, puisqu'on apprend la mécanique en travaillant sur des machines.

Il y a aussi des pratiques en amont de celles que nous étudions: les représentations de ce qui se passe ou devrait se passer dans une école technique. Les représentations de la formation à des métiers sont très marquées par ce que les personnes qui en parlent ont vécu elles-mêmes, en tant qu'enseignant ou en tant qu'élève, souvent les deux, dans une école où existent des processus de sélection. C'est tout à fait vrai aussi des décideurs, qui ont leur propre expérience. Lorsqu'on étudie le présent, on étudie aussi le passé!

Une autre dimension de la recherche est la constatation que les discours et les idéologies ont de nombreuses fonctions, et qu'elles ont des audiences. L'image que l'on a de ce qui se passe ou devrait se passer a beaucoup de fonctions, et pas seulement celle

d'accompagner la pratique immédiate. Certes, par moment le discours (idéologique) rend compte de la pratique enseignante, mais il peut aussi être ce qu'il est en raison d'autres nécessités; par exemple, pour servir à présenter l'école aux autorités, ou à la vendre aux parents voire aux jeunes eux-mêmes: comment les convaincre de venir fréquenter cette formation que l'histoire a plantée au sommet d'une montagne? Ou encore pour rechercher des partenariats, pour développer des politiques d'investissement, pour motiver les maîtres, etc.

Nous prenons donc deux axes en compte: l'axe des idéologies et l'axe des pratiques. Je vais rapporter ici quelques-unes de nos observations pour illustrer ce que je viens de dire.

On est actuellement très conscient, dans les métiers de la mécanique et de l'électronique, que l'arrivée des machines à commandes numériques, la fabrication assistée par ordinateur et toutes les nouvelles technologies changent profondément le métier. Tout le monde est unanime sur ce point. Mais quand on observe le fonctionnement de la formation – et je ne suis pas en train de dire que ce que j'observe est mal, je suis en train simplement d'observer – on s'aperçoit que des technologies de pointe, dont on est fier par ailleurs, sont susceptibles de rester de fait périphériques: dans les examens, dans les cours, dans les bâtiments, dans les pratiques. Je ne dis pas que c'est mal, j'observe le décalage entre l'idéologie, les discours et la pratique.

Autre exemple: on nous parle très peu de problèmes d'identité. Or, quand nous nous sommes promenés dans les ateliers de l'école et que nous avons parlé avec les gens qui y travaillent, enseignants, élèves, etc., mais aussi quand nous avons parlé avec des personnes externes des milieux professionnels qui recruteront ces apprentis, nous avons souvent entendu parler de la «bonne mécanique suisse», expression qui évoque la maîtrise, le savoir-faire spécialisé, la dextérité spécifique du métier traditionnel. Mais simultanément nous rencontrions un autre discours, dans une certaine mesure contradictoire, qui parle de la priorité à donner à des «trons communs» de connaissances nécessaires à toutes les formations professionnelles qui se devraient de transmettre des «compétences transversales» (on dit même parfois «transcendantes»!). Nous devons constater qu'en fait les jeunes ont surtout une très grande envie d'avoir une identité, une identité de spécialiste. Ils ont quitté l'école au plus vite pour apprendre un métier et ils ne répètent pas le discours des «trons communs» et «compétences transversales» qui leur reste étranger. Ils veulent savoir faire, avoir «un produit», et par-là «être quelqu'un».

Encore un exemple. Dans les discours, on entend beaucoup parler des savoir-faire sociaux, qui paraissent si désirables. Mais en fait, dans les pratiques, nous constatons que si les apprenants travaillent en groupe, c'est parce qu'il n'y a pas assez d'équipements pour qu'ils travaillent individuellement. Ou bien qu'ils travaillent en groupe parce que l'équipement complexe de la fabrication assistée par ordinateur demande différents postes de travail coordonnés. Mais personne, même parmi les chercheurs, n'a essayé d'identifier les savoirs sociaux qui sont alors mobilisés.



Il existe toutes sortes de représentations sur la façon d'initier à ces nouvelles technologies et à leur intérêt. Les psychologues vous fournissent autant de références que vous voulez sur les vertus de ces technologies pour développer la métacognition. Mais quand nous observons avec nos enregistrements vidéo, seconde par seconde, un groupe au travail dans des ateliers de mise en pratique de ces technologies, nous constatons qu'un des grands facteurs explicatifs des stratégies des élèves, voire du maître, est que le train part à six heures et qu'à six heures moins dix, il faut lever l'ancre de l'atelier. Je veux dire qu'il s'agit de travailler avec ces techniques dans une enveloppe horaire scolaire limitée dans le temps, dans un contexte scolaire qui a ses règles et ses implicites, dans un rôle d'élève qui a ses traditions, pour une notation qui a ses critères classiques; ces contraintes organisent très fortement les stratégies de gestion de la tâche, et la représentation de ce qui est en jeu, en l'occurrence sans référence à la métacognition au niveau pédagogique, et sans recours aux ressources métacognitives des supports informatiques (tels que, par exemple, l'aide à la prévisualisation).

Ce que je voudrais montrer aussi ici en évoquant cette recherche, pour rejoindre les préoccupations de cette rencontre à Penthes, c'est qu'il n'y a pas des «Grands Décideurs», isolés et détenteurs de clefs efficaces. L'analyse, à titre d'exemple, de ce terrain et de sa complexité, nous montre bien que pour obtenir une formation efficace, dans ce cas particulier aux nouvelles technologies, il ne suffit pas de le vouloir ou d'en convaincre une autorité quelconque. Il n'y a pas «qu'à décider», qu'à prendre la «bonne» décision bien conseillée. Une volonté politique de déboucher sur une telle réalisation (et non pas de se limiter à un discours d'intention) doit absolument comprendre les *processus médiateurs* par lesquels discours et pratiques s'articulent sur le terrain. On ne comprendra jamais ces processus médiateurs par la seule étude des discours, idéologies ou représentations. Il faut aussi une observation conjointe très minutieuse des pratiques, mais qui ne trouvera son sens qu'accompagnée d'une certaine empathie pour le point de vue des acteurs: habiles stratèges pour poursuivre leurs propres enjeux dans les tâches qu'ils accomplissent, leurs buts ne sont pas, en général, d'abord ceux de se conformer au modèle de l'apprenant que véhicule la mode idéologique du moment. Personne non plus ne peut rendre son élève ou son apprenti intelligent, habile ou sociable à l'insu de ce dernier! Ce n'est pas de l'ordre du décret. Améliorer l'efficacité de la formation ne passe pas seulement par une compréhension du management éclairé des politiques et des institutions (certes nécessaire), mais aussi par une compréhension de la réalité quotidienne des acteurs au sein desquelles ces derniers élaborent leurs stratégies, savoir-faire et savoirs en fonction du sens qu'ils donnent ici et maintenant à ce qui se passe. Juste un exemple: si, à l'insu du corps enseignant, les élèves trouvent qu'une machine très coûteuse, et qui a été choisie très intelligemment pour ses vertus pédagogiques (transparence, sécurité, malléabilité, etc.), n'est pas une «vraie machine», parce que c'est une machine didactique qui travaille de la résine et non pas du métal – c'est pour être didactique, pour être maniable, mais on ne leur a jamais expliqué cela, alors pour eux ce n'est pas une «vraie machine» – toute l'attitude par rapport à la formation est bloquée sur un problème de signification et d'identité et la formation peu efficace. Il est donc essentiel de s'intéresser au sens que construisent ces acteurs que

sont les élèves sinon la décision pédagogique reste vaine. Les élèves à leur niveau – cet exemple le montre – sont aussi des décideurs. Tout comme les enseignants.

Plutôt que de «décideurs» (ou Décideurs), parlons d'«acteurs». Il est passionnant de s'intéresser aux sens que construisent les différents acteurs, de les voir ajuster, négocier, leurs activités et pensées. On découvre alors que les niveaux de décision sont multiples et que la marge de manœuvre des grands et petits décideurs n'est pas toujours là où on l'attendait.

Références bibliographiques

Golay Schilter D. (1995), Regards sur l'organisation et les enjeux de l'enseignement à l'Ecole Technique de Sainte-Croix, *Apprendre un métier technique aujourd'hui*, N° 4 (document de recherche du projet).

Golay Schilter D. (1997), Apprendre la fabrication assistée par ordinateur: sens, enjeux et rapport aux outils, *Apprendre un métier technique aujourd'hui*, N° 13 (document de recherche du projet).

Golay Schilter D., Perret-Clermont A.-N., Perret J.-F., De Guglielmo F. & Chavey J.-P. (1997), Aux prises avec l'informatique industrielle: collaboration et démarches de travail chez des élèves techniciens, *Apprendre un métier technique aujourd'hui*, N° 7 (document de recherche du projet).

Kaiser C., Perret-Clermont A.-N. & Perret J.-F. (à paraître), Do I choose? Attributions & control in students of a technical school. In: Perrig W. and Grob A. (eds), *Control of human behavior, mental processes and consciousness*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey.

Perret J.-F. (1995), Les élèves de l'Ecole Technique de Sainte-Croix: données quantitatives. A la recherche d'éléments de description et de comparaison signifiants, *Apprendre un métier technique aujourd'hui*, N° 5 (document de recherche du projet).

Perret J.-F. (1997), Nouvelles technologies dans une école technique: logique d'équipement et logique de formation, *Apprendre un métier technique aujourd'hui*, N° 6 (document de recherche du projet).

Perret J.-F. & Perret-Clermont A.-N. (1998), *Apprendre un métier technique aujourd'hui*, Bulletin SSRE 1/98, pp. 26-31.

Perret J.-F., Perret-Clermont A.-N. & Golay Schilter D. (1997), Interactions entre maître et élèves en cours de travaux pratiques, *Apprendre un métier technique aujourd'hui*, N° 9 (document de recherche du projet).

Perret J.-F., Perret-Clermont A.-N. & Golay Schilter D. (à paraître), Penser et réaliser un usinage à l'ordinateur: approche socio-cognitive d'une situation de formation professionnelle, *Didaskalia*, N° 13.

Zittoun T. (1996), L'envie devant soi: étude monographique du secteur de préapprentissage du Centre Professionnel du Littoral Neuchâtelois, *Dossiers de psychologie*, N° 46, Université de Neuchâtel.



1.4 L'exigence de formation des adultes confrontée à des carences de stratégie politique et à une pauvreté d'expertise éducative

Pierre Dominicé

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

Les pratiques d'*éducation des adultes* résultent de l'œuvre de pionniers qui ont eu pour visée principale l'éducation populaire. L'éducation des adultes a, par ailleurs, toujours pris place en tant qu'innovation caractérisée par une volonté de plus grande égalité des chances et d'ouverture à la modernité. Les efforts actuels en faveur de la validation d'acquis professionnels ainsi que la place attribuée aux nouvelles technologies en fournissent la preuve. Dans le monde de la formation continue, cet héritage novateur justifie l'éclatement des programmes proposés. Le marché éducatif s'élargit en effet au gré de projets et d'idées nouvelles: unités capitalisables, formation expérientielle, bilan de compétences, pour ne mentionner que quelques exemples. L'offre s'élabore à partir d'initiatives, souvent privées, et la formation se plie aux traits dominant les contextes institutionnels dans lesquels elle s'implante. Les multinationales, les grandes banques, le CEFOC (Centre de Formation Continue de l'Institut d'Etudes Sociales) ou les CCG (Cours Commerciaux de Genève) ne conçoivent en conséquence pas la formation de la même manière. Les Services de formation continue des Universités de Genève ou de Lausanne n'ont pas les mêmes priorités, ni les mêmes modes d'action. Les Ecoles-Club Migros ont fréquemment, dans ce marché naissant, exercé une forte influence. L'ampleur de leurs offres de cours a même masqué, pendant de nombreuses années, les besoins de formation d'adultes auxquels auraient dû répondre des mesures politiques favorisant notamment la généralisation de la formation continue. Le phénomène Migros a donné l'illusion d'un développement de l'éducation des adultes en Suisse. Il n'est donc guère étonnant que la gestion financière des Ecoles-Club ait servi de modèle dans l'application des mesures spéciales d'impulsion fédérale données aux programmes de formation continue.

Il importe donc désormais de combler le retard pris en matière de formation d'adultes. Face à la déstabilisation économique et aux concurrences imposées par le marché mondial, les offices fédéraux consacrés à l'éducation ou au développement économique se livrent à un effort de rattrapage. Faute toutefois de pouvoir se référer à un passé fait d'expériences conduites systématiquement et sérieusement évaluées, les décisions sont souvent prises en hâte et sur la base de fondements éducatifs flous.

L'éducation des adultes est donc caractérisée dans ce pays par une absence de politique cohérente, tant au plan fédéral que de la part des gouvernements cantonaux. La concertation entre partenaires sociaux est occasionnelle. Les mesures législatives sont rares et les débats parlementaires quasi inexistantes. L'Etat attribue cependant des subven-

tions, parfois importantes, en vue de promouvoir des organismes ou des programmes. Le Gouvernement suisse, comme il vient de le faire récemment, décide de mesures spéciales et accorde des sommes significatives d'impulsion. Mais les partenaires qui bénéficient de ces apports financiers ne respectent pas vraiment de stratégie commune. Ils se contentent le plus souvent de pactes de non-ingérence. Je m'en suis moi-même rendu compte en participant pendant ses cinq années d'existence à la Commission de formation continue de la Conférence universitaire suisse. Les sommes y étaient attribuées sur la base d'expertises scientifiques. Mais la répartition des territoires acquis faisait loi. Les petites universités, comme celle de Neuchâtel, se plaignaient constamment d'un manque de moyens alors que les grands ensembles commerciaux comme celui de la Haute Ecole de St-Gall manifestaient leur mépris à l'égard de la manne fédérale.

Comment penser, dès lors, cet ensemble désordonné et fréquemment contradictoire que constitue le champ de l'éducation des adultes en Suisse? Que vont devenir l'initiative associative ou l'esprit d'entreprise privée, en matière de formation, au moment où les pouvoirs publics se décident à prendre plus activement le dossier en main? Allons-nous préserver ce champ éducatif des méfaits de la bureaucratie alors que des décisions se prennent en vue d'une plus grande coordination? L'exemple de la formation de formateurs semble indiquer que les critères de certification, dès l'instant où émerge cet effort de coordination, polarisent l'attention au mépris des dynamiques formatrices. La création des hautes écoles spécialisées ne risque-t-elle pas de céder au même travers? Les nécessités d'harmonisation et de contrôle vont s'avérer infiniment plus importantes que l'attention donnée à l'originalité des processus à mettre en place. Tout semble indiquer que ceux-là même qui se plaignent de l'ingérence étatique vont contribuer à la mainmise gouvernementale sur l'ensemble des mesures qu'il deviendra nécessaire de prendre. La base associative sur laquelle s'est construite l'éducation des adultes risque ainsi d'éclater pour faire place à la volonté de maîtrise du groupe restreint de ceux qui dirigent parce qu'ils tiennent en main les ressources budgétaires. Quelle sera alors l'expertise éducative des politiciens aux commandes? Se référeront-ils aux travaux de ceux qui s'efforcent depuis des années d'expérimenter des formules nouvelles et d'en analyser l'impact? Comment se fera l'articulation entre les formations de base et les formations continues dès l'instant où ces dernières tendront à se généraliser?

Cette question du renouveau des programmes de formation de base, compte tenu des possibilités d'accès à des formations ultérieures, devrait en effet retenir davantage l'attention «managériale» dans les systèmes de formation. Au cours de ces dernières décennies, et contrairement aux prédictions du regretté sociologue Henri Janne, la formation des adultes n'a guère modifié les cursus de la scolarité et de la formation professionnelle. La formation continue se présente actuellement, dans les graphiques des organisations internationales, sous forme d'étages supplémentaires. Elle est désignée parfois par les termes de postscolarité ou de postgrade. En revanche, lorsqu'elle se présente en tant qu'activité répondant à des objectifs spécifiques de culture générale ou de développement personnel, elle ne parvient pas à se départir de son caractère marginal. En



d'autres termes, la formation continue est tenue de se rapporter à un ensemble de validations officielles plus larges, dans la mesure où elle tient à être financée et reconnue.

Faute de définition claire de ce que peut signifier la formation dans la vie adulte et en l'absence de stratégie politique, le projet de formation «tout au long de la vie» résonne comme une volonté éducative louable, mais vide de sens. Alors que les offres de formation continue se multiplient et que les nouvelles technologies facilitent l'accès au savoir en fournissant des outils d'enseignement à distance, les acquisitions de base relèvent toujours, dans l'imagerie de la plupart des acteurs du champ éducatif, de l'idée de «bagage» à acquérir pour la vie. La socialisation des apprentissages «en classe» ou en groupe fait encore partie «des impératifs catégoriques» de l'enseignement. La formation continue est toujours pensée comme un stade ultérieur, suivi en cumul, à l'intérieur des voies d'études supérieures ou des options professionnelles choisies. Il n'est guère étonnant, dès lors, que les idées de reconnaissance d'acquis expérimentiels, de passerelle entre filières parentes, ou de réorientation, se heurtent à une telle défense de territoire et à tant de barrières corporatistes. L'horizon européen semble ouvrir un élargissement. C'est en tous les cas ce que prévoit le système de certification. Mais, dans le domaine de l'éducation, les professionnels sont certainement parmi ceux qui résistent le plus à changer leurs habitudes. Toute réforme est d'abord vécue comme une menace à l'égard de sa place de travail. Tout projet de changement déclenche de fortes résistances dont l'origine paraît bien être identitaire.

Il est de plus une illusion fort répandue parmi les pédagogues, qui consiste à croire que ce qui est appris en cours de scolarité, ou en vue d'une certification, est constitutif d'un savoir de référence. Or, comme l'indiquent des recherches auxquelles j'ai participé au cours de ces dernières années, seule la vie donne sens à ce que l'école a permis d'apprendre. Le traumatisme du souvenir de l'évaluation scolaire est de plus extrêmement répandu en milieu adulte. Il engendre de fortes inquiétudes lorsqu'il est nécessaire de reprendre des études. Rares sont les formateurs qui en tiennent vraiment compte, pressés qu'ils sont de conduire leurs «élèves» adultes vers les certifications souhaitées. La formation des adultes, comme celle qui prend place dans l'arène scolaire, professionnelle ou universitaire, peine à respecter la vie dans laquelle le savoir de référence prend forme.

Au moment où les milieux de la formation professionnelle commencent à se préoccuper des nécessités de la compétence sociale, l'évidence biographique des processus de formation s'impose néanmoins. Piaget a toujours rappelé que l'apprentissage devait se soumettre à la logique du développement. Il me paraît essentiel que cette position épistémologique soit réexaminée dans le contexte du «lifelong learning». Au lieu de nous contenter des directives gouvernementales qui fleurissent le discours des dirigeants politiques, n'est-il pas urgent de soumettre nos pratiques de formation à une réflexion théorique qui nourrisse leur fondement? La formation est invoquée trop souvent sans que soit entendue la spécificité de ses dynamiques propres. Les décideurs politiques travaillent encore trop souvent en fonction d'a priori idéologiques. La recherche



est un contrepois indispensable pour respecter la complexité de ce qui se joue en formation. Analyser la formation dans ses errances et ses méandres, ses imprévus et ses détours, n'est-ce pas entrer dans la réalité de phénomènes masqués par la planification et les procédures de financement? Il est temps que la réflexion, basée sur ce que vivent réellement les populations adultes en situation d'apprentissage, nous aide à donner une consistance à la notion de formation. Même si un programme de formation continue est contraint de répondre à la logique du «just in time», la formation des adultes se déploie dans le temps long. Elle requiert les respirations de la vie. Essayons, en tant que chercheurs et formateurs, de défendre une telle compréhension de la formation contre ceux qui, pour de justes raisons de rendement économique, s'emploient à en détourner le sens.



1.5 Savoir expert et prises de décision dans le contexte d'une société en mutation: l'exemple des indicateurs de l'enseignement²

Heinz Gilomen

Office fédéral de la statistique, Berne

Introduction

Comment la science et la statistique deviennent-elles importantes pour la politique? On ne pourrait poser la question du comment sans avoir reconnu au préalable l'importance effective de la recherche, de la science et de la statistique pour la politique. Nous postulons que les connaissances acquises scientifiquement (y compris les informations recueillies au moyen de méthodes statistiques empiriques) doivent alimenter le débat public sur des sujets communs. Pour que ce postulat soit possible, il faut considérer que les rapports, les structures et les processus caractéristiques de la société sont le fait de l'homme et qu'ils peuvent donc être l'objet de modifications, et que la rationalité, si elle n'est pas l'unique moteur de telles modifications, peut y contribuer de manière essentielle. Ainsi, connaissances scientifiques et informations statistiques renforcent l'élément rationnel lors des débats publics.

La science se doit donc de diffuser connaissances et informations auprès du public, et pas seulement dans le cercle très fermé des «producteurs de savoir» hautement qualifiés. Dans un Etat démocratique, recherche, science et statistique sont du domaine public; ils sont financés par les fonds publics et organisés selon une structure publique, qui garantit entre autres la liberté de recherche. Le devoir de communication résulte à la fois de l'obligation de rendre des comptes et d'un besoin de légitimation vis-à-vis du public.

C'est à dessein que je cite le public, et non les milieux des décideurs. Ce dernier terme est trop souvent utilisé pour ne désigner que les membres des gouvernements, les experts des administrations et, éventuellement, les parlementaires. Ce que j'entends par importance politique des informations scientifiques et statistiques va plus loin et englobe l'information aux citoyens d'un Etat démocratique. Par rûs, associations, comités d'initiative, personnes concernées ou intéressées, etc. participent donc tous aux prises de décisions dans le domaine public; ils sont en conséquence les destinataires du savoir scientifique. Mettre les connaissances scientifiques à disposition du public représente ainsi une contribution à la recherche de décisions démocratiques dans le domaine public.

² Je remercie Manuel Ravasio et Huguette McCluskey pour la rédaction française.

Les indicateurs de l'enseignement: une invitation au dialogue

En quoi la science et la statistique sont-elles importantes pour la politique? Quiconque souhaite entamer un dialogue avec le public doit aller à la rencontre des besoins de son partenaire et parler sa langue. C'est pourquoi la statistique fédérale a constitué un réseau très dense favorisant la communication avec différentes institutions. Grâce à ce réseau, des milieux très divers, les politiques et les décideurs peuvent intervenir dans la phase de planification ou de conception. Ainsi, cantons, partenaires sociaux, autres associations, milieux scientifiques, administrations et parlementaires sont associés à de multiples organes et processus par lesquels ils peuvent exprimer leurs besoins face au programme pluriannuel, à des conceptions particulières ou à la stratégie de diffusion. Des groupes d'experts, des groupes de travail, des conférences régionales ainsi que la Commission de la statistique fédérale complètent notre propre analyse de l'environnement social et des tendances internationales, par des indications importantes pour fixer les priorités et pour réaliser les différents projets de statistiques.

Nous avons également constaté que les résultats statistiques, tels que nous les présentons habituellement, n'atteignent pas leurs destinataires. Ni le simple citoyen, ni le politicien stressé ne s'arrêtent sur des volumes interminables de tableaux et des cimetières de chiffres. S'ils représentent un instrument utilisable pour les experts de l'administration, ils ne contribuent en aucune manière au débat démocratique. Il en va de même pour les rapports d'analyses scientifiques volumineux et remplis de termes spécialisés.

Ce constat nous a amenés à faire revivre l'idée des indicateurs. Les indicateurs de l'enseignement en sont un exemple³. La Suisse s'est associée au projet INES de l'OCDE en élaborant un nombre limité d'indicateurs qui reflètent les principales tendances et structures de l'éducation et permettent des comparaisons entre les cantons, les pays et différentes périodes. Le nombre limité d'indicateurs garantit une vue d'ensemble. Les commentaires qui les accompagnent augmentent leur intelligibilité, et l'approche comparative permet de replacer facilement chaque indicateur dans un contexte national ou international.

Bien entendu, le contenu des indicateurs de l'enseignement dépend également des problèmes débattus au sein de la société et sur lesquels ils doivent fournir des informations. C'est pourquoi je souhaite m'arrêter sur quelques développements qui ont marqué ces dernières décennies, sur les questions qui peuvent en découler pour le système éducatif en Suisse et replacer les informations statistiques nécessaires dans ce contexte sociétal. La brièveté de cet exposé m'oblige cependant à recourir à quelques simplifications, et à occulter certains aspects qui mériteraient qu'on s'y arrête.

³ Les indicateurs de la santé, de la sécurité sociale ou de l'environnement en sont d'autres.



Evolution démographique et statistique des élèves

Lorsqu'on considère les développements enregistrés depuis les années 60, notre regard s'arrête d'abord sur la démographie. L'évolution du nombre des naissances depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, soit le baby-boom, a atteint son point culminant en 1964. Les enfants nés cette année-là atteignaient, six ans plus tard, l'âge d'entrer à l'école obligatoire, qu'ils devaient parcourir pendant les dix années suivantes. Vers la fin des années 70, ces mêmes enfants se trouvaient aux portes de la formation post-obligatoire; ils demandaient un nombre suffisant de places d'apprentissage et de places dans les écoles de formation générale du secondaire II pour les accueillir. Cette vague atteignait au début des années 80 le degré tertiaire: les hautes écoles et les institutions assurant une formation professionnelle supérieure furent confrontées à une demande accrue.

Au vu de ces développements, la politique de formation fixa comme priorité la mise à disposition des infrastructures nécessaires, afin de satisfaire la demande très forte sur le plan quantitatif. Dans les années 60 et 70, la politique de formation était dans une large mesure une politique d'expansion quantitative. A l'époque, elle s'insérait parfaitement dans le débat sur l'égalité des chances et sur l'exigence d'un accès facilité à la formation supérieure.

C'est dans cette période d'expansion quantitative que naît la statistique suisse de la formation. Celle-ci commence bien entendu par mettre l'accent sur l'évolution du nombre d'entrées et sur les effectifs: jusque vers le milieu des années 80, le nombre d'élèves aux différents degrés d'enseignement constitue l'output principal de la statistique de la formation. Une politique de la formation qui se fonde surtout sur la dimension quantitative requiert une statistique de la formation qui reflète cette dimension et constitue pour les responsables un outil de *controlling*. Les projections établies dans les années 80 dans le domaine de la formation reposent également sur le nombre d'entrées et sur les effectifs; c'est à juste titre qu'on les présente comme des prévisions du nombre d'élèves.

Développements économiques, financiers et technologiques : la pression de l'économie

Une deuxième approche porte sur les développements économiques. L'évolution du produit intérieur brut traduit la crise pétrolière du milieu des années 70, la récession qui a marqué le début des années 80 et la crise actuelle qui est apparue avec les années 90. Le nombre des chômeurs reflète lui aussi ces événements; à chaque fois, il s'accroît davantage, sans jamais retomber aux niveaux précédents. Les années 90 ont marqué un triste record à cet égard.

Surmonter une crise économique ne va pas sans changements: la fermeture d'entreprises, la création de nouveaux établissements, les difficultés à écouler la production obligent à trouver de nouvelles lignes de produits et à revoir les processus de production. Les mutations économiques exigent des qualifications nouvelles, que la formation doit pouvoir fournir. Cela d'autant plus que ces quinze dernières années ont été marquées par une évolution technologique fulgurante. Les indicateurs économiques témoignent de ce phénomène: le transfert des activités vers le secteur des services s'est accéléré, et l'informatique a fait une entrée fracassante dans les entreprises, autant dans la production qu'au bureau.

On peut donc comprendre pourquoi, dans les années 80, l'économie, déplorant le manque de personnel qualifié, réclamait avec une insistance croissante que l'on revoie les objectifs de formation. Le défi quantitatif posé par l'évolution démographique auquel le système de formation s'était vu confronté faisait place, dans les années 80, à une demande croissante de qualité. Cette évolution s'est poursuivie jusqu'à présent, s'accroissant même dans les années 90 en raison de la situation tendue sur le marché du travail.

Une troisième approche concerne la situation des finances publiques. On constate dans ce domaine une évolution dramatique dans les années 90: pour des raisons structurelles, conjuguées avec la récession économique, les déficits publics ont atteint des records et ils sont devenus un sujet prioritaire dans le débat politique. Le coût de la formation, qui s'élève à près de 20 milliards de francs par année, apparaît au grand jour; la Confédération, les cantons et les communes versent un franc sur cinq pour la formation.

Jamais, avant les années 90, les dépenses pour la formation n'avaient été autant débattues publiquement. Si, d'un côté, les déclarations politiques continuent d'accorder la priorité à la formation, considérée comme un investissement dans l'avenir et un facteur décisif de la capacité concurrentielle de l'économie, d'un autre côté, la politique de tous les jours dicte des mesures d'économie, décide de tailler dans certaines prestations et fixe des restrictions. Après la pression démographique et la demande de davantage de places de formation, après les appels de l'économie pour une modification et une amélioration des qualifications, c'est une plus grande efficacité qui est demandée dans les années 90, en accord avec les nouvelles orientations financières.

La réponse de la statistique de la formation

Les années 90 sont justement marquées par une refonte de la statistique de la formation, avec le développement d'indicateurs de l'enseignement. C'est l'OCDE, l'instance responsable de ce domaine sur le plan international qui, pointant sur la nécessité de moderniser les systèmes de formation des pays industrialisés, donne l'impulsion qui mènera à la création d'indicateurs. Capacité concurrentielle, restructuration économique, globalisation, développements technologiques constituent les mots clés, du point de vue économique, qui guident la refonte de la politique de formation.



Nous avons déjà évoqué les améliorations concernant la cohérence des statistiques de la formation et la communication entre les partenaires; à cela s'ajoute l'amélioration très nette du contenu par rapport aux statistiques classiques de la formation. D'une part, on attache une importance primordiale à la question de l'*output* (*outcomes/acquis*), le défi de qualité posé à la formation est ainsi souligné par des indicateurs appropriés. D'autre part, les aspects du financement et du coût occupent une place essentielle dans le système des indicateurs. Ces aspects sont au centre des discussions sur l'accroissement de l'efficacité et l'adoption de nouveaux modèles de financement. Enfin, la collaboration intense sur le plan international trouve son aboutissement dans le niveau élevé de comparabilité des indicateurs, plaçant la formation dans un contexte d'analyse comparative (*benchmarking*) sans frontières. Les indicateurs de la formation suivent les tendances actuelles, qui ont pour objectif l'ouverture des sociétés et des économies sur le plan international.

En Suisse également, on constate des développements dans ce sens. Dans les années 90, on a mesuré les acquis des élèves en lecture, en mathématiques et en sciences naturelles; on a ainsi été en mesure d'alimenter pour la première fois, par des données statistiques, les discussions touchant à la qualité de la formation. Suivant les tendances internationales, il est probable que la Suisse développera d'autres projets de ce type qu'elle inscrira de plus en plus parmi les instruments standard de la recherche empirique et de la statistique dans le domaine de l'enseignement. L'étude «Littératie» réalisée auprès d'adultes constitue un élément supplémentaire qui place le débat sur les qualifications dans une perspective plus économique. On s'est attelé à améliorer les indicateurs financiers et les indicateurs des coûts. Dans quelques années, on devrait donc disposer d'un tableau aux contours plus précis sur l'efficacité économique. Par ailleurs, dans le sillage du débat sur l'organisation de l'école et sur l'autonomie des institutions de la formation, des tentatives ont été entreprises, dans le cadre de projets pilotes, pour saisir les différents modèles institutionnels. Enfin, la comparaison entre les indicateurs de l'enseignement de la Suisse et des autres pays est devenue une réalité incontournable, tout comme la production d'informations permettant des comparaisons entre les régions et entre les cantons. Aux principaux points abordés dans le débat public sur la politique de la formation – qualité, efficacité et ouverture – correspondent les grandes lignes de la modernisation de la statistique dans le domaine de la formation.

Les stratégies du futur

La politique de la formation suisse a su faire face aux défis passés. La pression démographique a été endiguée par l'extension des infrastructures, qui a permis non seulement de satisfaire aux besoins quantitatifs, mais d'ouvrir l'accès aux degrés postobligatoires à une part plus large des élèves. Le pourcentage de jeunes qui suivent une formation postobligatoire a ainsi augmenté depuis vingt-cinq ans. Jusqu'à récemment, le chômage des jeunes était faible et les performances élevées par rapport à la moyenne des autres pays. Les coûts n'ont pas explosé pour autant. Dans certains

domaines, comme au niveau universitaire, les ressources ont progressé bien moins que le nombre d'étudiants ou de diplômés.

Si l'on peut être satisfait des résultats atteints, on ne saurait fermer les yeux devant certains foyers de tensions qui se profilent à l'horizon dans le domaine de la formation et qui, dans la communication entre la science et la statistique d'une part et la politique et le public d'autre part, pourraient influencer les orientations actuelles dans le domaine empirique, voire aboutir à de nouvelles orientations:

- **Coûts et financement.** Le nombre des élèves augmentera encore de manière considérable au degré tertiaire. La situation des finances publiques devrait rester tendue. De nouvelles formes de crédit ou de financement sont en discussion dans le cadre de la nouvelle gestion publique. La science et la statistique seront encore appelées, peut-être davantage que par le passé, à mettre à disposition des analyses et des indicateurs sur les coûts et le financement de la formation.
- **Qualité.** Un nouvel accroissement de la «productivité», soit l'augmentation du nombre d'étudiants et de diplômes tandis que les moyens restent limités, risque d'entraîner une baisse de la qualité de la formation. «Evaluation» et «analyse comparative» (*benchmarking*) seront à l'avenir des mots récurrents dans la bouche des acteurs en matière de politique de la formation. L'élaboration de critères de qualité, qu'il conviendra de saisir empiriquement et d'intégrer dans des rapports de qualité, constituera une autre priorité des activités scientifiques et statistiques en matière de formation.
- **Capital humain.** Les rapports entre le monde du travail et la formation gagneront encore en complexité et en intensité. Le capital humain en tant que facteur de la capacité concurrentielle a été redécouvert il y a peu, alors que la formation est citée dans toutes les déclarations politiques comme une solution au chômage. L'économie n'est pas le seul domaine nécessitant des qualifications élevées et une capacité à résoudre les problèmes. L'état de la société sur le plan social et écologique semble plutôt traduire un besoin accru de «compétences sociales». Les points de recoupement et les rapports entre l'économie, la société et la formation devraient constituer l'une des priorités des développements scientifiques et statistiques.
- **Formation continue.** Si l'on considère comme vraie la thèse selon laquelle les défis sociaux et économiques posés aux sociétés postindustrielles demandent entre autres un nouvel accroissement des qualifications pour être maîtrisés, on ne peut pas s'attendre à ce que la formation de base apporte à elle seule ce surplus de compétences. Il convient plutôt d'éliminer les faiblesses structurelles de la formation continue dans les domaines où celle-ci ne favorise que l'adaptation des compétences et non l'acquisition de qualifications supérieures, et ne convient pas en conséquence aux personnes qui, justement, présentent un manque de formation. Il s'agira là encore de définir des domaines supplémentaires d'analyse empirique de la science et de la statistique.



1.6 Première table ronde: Changements sociaux, changements du système éducatif

Les points essentiels du débat animé par Nicolas Dufour, journaliste au quotidien *Le Temps*.

Participants : **Pierre Dominicé, Heinz Gilomen, Cléopâtre Montandon, Anne-Nelly Perret-Clermont, André Petitat.**

N. Dufour: Je remercie les intervenants de leur exposé. Permettez-moi d'introduire le débat en lançant une proposition typique de l'opinion publique que je représente en quelque sorte à cette table ronde en tant que journaliste. J'ai été étonné du caractère finalement compréhensible des interventions. Comme journaliste, je sais que si j'appelle un sociologue pour lui demander son opinion, j'ai de la peine à comprendre ce qu'il me dit. Aussi ai-je été agréablement surpris de la préoccupation finalement très concrète des intervenants. J'ai pu entendre beaucoup d'exemples tirés de recherches sur le terrain. Et je me suis demandé dans quelle mesure, à travers les changements que nous vivons – comme l'introduction des nouvelles technologies dans le domaine de l'éducation ou les coupes dans les budgets cantonaux –, le chercheur ne devient pas l'avocat des acteurs qu'il a étudiés. J'avais souvent l'impression, en écoutant les intervenants, qu'ils s'imposent comme force de proposition, mais aussi et de plus en plus comme défenseurs et avocats des usagers du système, à savoir les apprentis et les élèves. Le chercheur a-t-il l'impression de vivre ces mutations et d'entrer en quelque sorte en résistance du côté des apprentis ou des élèves?

C. Montandon: Je trouve votre question très intéressante, mais je la vois peut-être d'une autre façon. A partir du moment où le chercheur considère la place et le rôle de l'acteur, où il prend en compte le point de vue de l'acteur, il commence à prendre en compte et à nuancer la multiplicité et la spécificité de ces points de vue. Cela rend d'autant plus difficile le message à transmettre aux décideurs. Si des données statistiques bien tranchées permettent de tirer des conclusions claires par rapport à une catégorie sociale, l'analyse du vécu des acteurs impose des considérations plus subtiles.

A.-N. Perret-Clermont: Je réponds volontiers à ma façon. Vous avez à la fois tout à fait raison et complètement tort, parce que c'est dans le fond exactement cela notre travail: donner une voix à ceux qui n'en ont pas et mettre l'être humain au centre du système. Les sans voix sont tous ceux qui n'ont pas le temps de penser jusqu'au bout leur action, faute de temps ou de capacité à s'exprimer. Tout le monde n'a pas une méta-réflexion sur les prises de décision. Si on peut parler d'usagers, il ne faut pas oublier qu'il s'agit avant tout d'êtres humains. Je n'ai pas mis au centre de la recherche un budget, des finances ou une technologie. J'ai mis au centre, et c'est bien le travail des sciences sociales, les êtres humains, hommes ou femmes, politiciens, directeurs d'école, chefs d'entreprise, élèves, tous acteurs dans le système analysé.



P. Dominicé: Il me semble qu'en raison de l'importance du projet et de la modernité dans la formation continue, nous sommes tenus de participer de ce mouvement. Nous vendons des idées, qui doivent avoir une place sur un marché. Nous devons entrer dans la réalité du marché, de la compétition. Les formes traditionnelles d'éducation sont mises en compétition avec les nouvelles technologies; nous devons dépasser une approche corporatiste. Il y a une politique à faire qui impose une restructuration, constatant peut-être que des personnes sont mal utilisées et devraient faire autre chose. Il faut contribuer à entrer dans la modernité au lieu de défendre des situations acquises.

N. Dufour: Je crois que nous avons un excellent point de départ pour ouvrir la discussion. La salle est composée aussi bien de chercheurs que d'acteurs au sens large du terme. Un débat doit pouvoir s'engager. Qui souhaite prendre la parole?

Intervention dans le public: Parmi les experts, il y a ceux qui sont contactés et utilisés par le pouvoir politique ou privé pour faire des audits. Comment les experts que vous êtes se situent-ils par rapport à ces experts-là et à leurs interventions?

C. Montandon: J'aurais tendance à mettre ces experts dans le premier niveau de la typologie que j'ai présentée tout à l'heure. L'approche qu'ils mettent en œuvre n'a rien à voir avec l'importance qui doit être attribuée à la personne et au sens qu'elle donne à son vécu.

N. Dufour: Pourrait-on dire qu'il y a concurrence entre la recherche traditionnelle et le recours de plus en plus fréquent à l'expertise de consultants? Vous sentez-vous menacés dans votre travail et dans votre identité de chercheurs par cette évolution?

A. Petitat: J'ai commencé à m'intéresser à la dimension du voilement/dévoilement en faisant des observations dans des hôpitaux, notamment dans des centres de grands brûlés et de soins intensifs. Ma surprise a été de voir que dans un centre les lits étaient systématiquement occupés, alors qu'en général le taux est de 80%. J'ai finalement compris que le chef de l'unité planifiait un agrandissement, qui impliquait la démonstration que le service était devenu trop petit. C'était sa stratégie. Il y a toujours une stratégie. On essaie de montrer certaines choses, d'en cacher d'autres. L'expert extérieur peut être abusé par ces stratégies. Il n'est pas évident d'évaluer le fonctionnement d'une grande administration en y passant juste quelques semaines. Je poserais donc surtout les questions au niveau de la légèreté de la démarche des consultants.

Pour ce qui est de la recherche, je me sens menacé dans une certaine mesure. Ce type d'experts a un rapport instrumental fins/moyens extrêmement développé: tant d'argent, et un résultat au bout. Au contraire, une recherche sur la réversibilité symbolique ne donne pas de résultats immédiatement chiffrables en dollars. Il y a des résultats sur la façon de comprendre les contes pour enfants, la littérature universelle, le rapport entre enseignants et enseignés. Mais pas de résultats directement exprimables en dollars. Le risque est de favoriser la recherche appliquée au détriment de la recherche fondamentale. Le dommage serait incommensurable.



P. Dominicé: Sur la question de l'expertise, je constate qu'il arrive que le canton de Genève donne des mandats d'aide à la décision politique à des professeurs de l'Université. Le Département de l'instruction publique a par ailleurs un service de recherche, le SRED, lieu d'analyse d'une politique publique. La solution du service interne à l'administration est-elle préférable à la solution des mandats? En ce qui concerne les audits, ils sont en partie effectués par des jeunes issus de notre université, et qui ont trouvé là un des rares emplois qui leur étaient accessibles. Nous devons donc nous interroger sur ce que nous faisons lorsque nous formons de futurs cadres de la nation. Enfin, l'Université a elle aussi recours à des consultants; ne dispose-t-elle pas de l'expertise nécessaire?

N. Dufour: J'ai eu l'occasion de poser cette question à un responsable de l'Université, qui m'a répondu: «On est professionnel ou on ne l'est pas.» Donc si on est professionnel on recourt à l'expertise externe.

A.-N. Perret-Clermont: Votre question m'a surprise, car je n'aurais jamais eu l'idée d'assimiler les consultants à des chercheurs. Leur pratique professionnelle est faite de techniques d'intervention, pas de simples observations. Elle produit des photographies. Elle a une longue histoire, que l'on peut faire remonter à la divination. Mais pour moi ce n'est pas de la recherche. Pierre Dominicé vient de soulever un vrai problème: pour justifier, clarifier une décision momentanée, ponctuelle, on peut effectivement recourir à un mandat. Mais ne sommes-nous pas une société suffisamment ouverte et courageuse pour avoir des observatoires sur le long terme? C'est un devoir des sciences sociales que de former des étudiants, de pousser à la création d'observatoires qui ne relèvent pas de ce genre d'interventions.

H. Gilomen: J'aimerais réagir à l'intervention d'André Petitat, qui craint que la recherche scientifique finisse par être ramenée essentiellement à la recherche appliquée. Je comprends et soutiens ceux qui estiment que la recherche fondamentale est nécessaire parce qu'elle donne des résultats à long terme, qu'elle améliore la connaissance de la société et des processus qui y sont à l'œuvre. Mais les chercheurs doivent aussi penser qu'il y a des acteurs des systèmes qui sont devant des problèmes très concrets. Prenons par exemple l'augmentation des étudiants dans les universités. Il faut absolument investir dans les universités, alors que les finances publiques sont dans la misère. Pour prendre de bonnes décisions, les politiques ont besoin de comprendre le fonctionnement de ce système pour investir sans faire de dégâts et continuer à promouvoir une vie scientifique digne de ce nom. La recherche doit aussi contribuer à résoudre des problèmes concrets, et la recherche fondamentale n'est pas actuellement sur cette voie.

A. Petitat: Ma conception des rapports entre recherche et acteurs politiques est différente. Il est toujours difficile ou problématique de traduire les résultats de recherches en décisions politiques. Les théories psychologiques ne vont pas nécessairement résoudre les problèmes des patients de psychologues. Un ou deux sociologues ne vont pas résoudre les problèmes qui se posent dans telle partie de la société. Les sociologues ont des hypothèses et des théories qui leur permettent d'éclairer le réel, mais ils peuvent se tromper, même lorsque leur recherche respecte tous les canons méthodologiques. C'est que nous

ne voyons jamais qu'une partie de la réalité. Toute recherche fait des découpages, et la question de leur légitimité doit aussi être posée. Les résultats que nous obtenons à partir de tels découpages vont-ils refléter la dynamique globale qui fonderait des conseils et des recommandations? Prudence! Les chercheurs font de la recherche et les décideurs décident. Les décideurs doivent se donner une vue globale, tenir compte de plusieurs recherches, prendre en compte les acteurs et l'expression directe de leurs difficultés. Le reste est fantôme bureaucratique, technocratique. Il n'y a pas qu'à appliquer les résultats de recherches. La science est toujours limitée, comprimée dans un domaine, alors que les acteurs, les citoyens ou leurs représentants, doivent prendre des décisions reposant sur la totalité des données du problème.

Intervention du public: En tant que responsable d'une publication du Centre national de la recherche scientifique en France, j'ai été interrogé par un journaliste intéressé aux retombées sociales utiles des recherches. J'ai répondu que produire des résultats utiles faisait partie de mes objectifs. Un ami dont je croyais partager l'essentiel des idées a répondu exactement le contraire au même journaliste: il a dit se donner pour objectif la recherche de la vérité, non l'utilité. Peut-être la vérité est-elle justement au milieu, entre hypothèses théoriques à vérifier et recherches empiriques répondant aux besoins des décideurs.

Intervention du public: Les chercheurs semblent divisés sur la question de l'utilité de leurs travaux. Mais comment vous, chercheurs, vous organisez-vous pour être pris en compte dans l'ensemble des paramètres qui font partie de la décision des décideurs?

P. Dominicé: Votre question m'intéresse, et me permet de me démarquer de la position exprimée par André Petitat. Je pense que dans le domaine de l'éducation, en particulier de la formation continue, nous sommes dans un champ d'action qui doit être saisi de manière réflexive à travers la lecture et l'expérience des gens. Il est pour moi inconcevable de conduire une recherche universitaire sans la mener avec les acteurs du terrain. Cela implique des exigences en termes de partenariat, d'interactions, d'écriture. L'intelligence de l'action ne peut que difficilement se construire en dehors des acteurs insérés dans le champ. Nous devons entrer dans d'autres modes de production des savoirs.

N. Dufour: Comment réagit à ces questions Heinz Gilomen, qui en tant que responsable à l'Office fédéral de la statistique, est à la fois en contact avec des décideurs et avec des chercheurs?

H. Gilomen: La réalité en la matière n'est sans doute ni noire ni blanche. Il faut essayer de produire et d'appliquer un savoir qui permette un retour sur des problèmes sociaux. Cette formulation me paraît préférable à celle du service à rendre au décideur politique. A notre Office, nous entretenons effectivement des rapports étroits avec des acteurs politiques. Mais le cercle des décideurs est beaucoup plus large. Nous complétons ce premier type de contacts par des relations avec des chercheurs, plus critiques et indé-



pendants des politiques, qui nous servent en quelque sorte de consultants. Enfin, nous collaborons aussi avec des chercheurs en leur donnant des mandats ou en conduisant avec eux des études conjointes qui nous permettent d'élargir nos méthodologies et nos problématiques en vue d'alimenter plus substantiellement la réflexion à la base de l'action politique et sociale.

A. Petitat: Je pense que le problème n'est pas encore vraiment clair. Le SRED a beaucoup contribué à éclaircir la question du statut épistémologique de la recherche appliquée ou commanditée. Au Québec, j'ai eu l'occasion de participer à un Fonds pour la recherche, où recherche fondamentale et recherche appliquée étaient gérées séparément afin d'éviter des empiètements réciproques. En ce qui concerne le second volet, je pense qu'il faut distinguer entre recherche appliquée et recherche commanditée. La recherche appliquée laisse sans doute au chercheur assez d'autonomie dans le choix de son approche. C'est plus compliqué pour la recherche commanditée, où le chercheur doit négocier toute sa démarche, y compris le public et le lieu de la recherche. Il y a souvent de gros intérêts politiques en arrière-plan, et le chercheur doit obtenir et défendre un espace de liberté. Ce qui n'empêche pas son rapport d'être parfois rangé dans un tiroir. Nos réflexions épistémologiques en sociologie se font dans un terrain idéal, où le chercheur a tout l'espace pour sa recherche; il lui suffit de se libérer de ses prénotions. La recherche appliquée et la recherche commanditée doivent prendre en compte les dimensions du pouvoir et de l'argent. Et les chercheurs qui s'y lancent doivent tenir compte de leur avenir professionnel. J'ai quitté il y a des années le Service de la recherche sociologique parce que je ne supportais pas l'impossibilité de faire de l'observation dans les centres d'apprentissage. A d'autres moments de ma carrière, j'aurais peut-être accepté de telles contraintes.

Intervention du public: J'ai des problèmes avec ce qu'André Petitat a dit lorsque j'essaie de le transposer par exemple aux sciences naturelles, à propos de la recherche sur de possibles thérapies du cancer du point de vue d'une personne atteinte de cette maladie. Des catégories comme sciences sociales et sciences naturelles, recherche fondamentale et recherche appliquée simplifient énormément la complexité réelle. Comme l'a montré Mme Perret-Clermont, il y a entre les processus d'apprentissage et les curriculum d'une part, et l'acteur d'autre part, une interface qui est le contexte, un contexte absolument concret. L'interface entre le chercheur et le décideur est elle aussi très complexe. Il s'agit d'éviter une simplification idéologique. La bureaucratie et la technologie d'un côté, la liberté du chercheur et la vérité de l'autre sont des pièges.

A. Petitat: Je voudrais répondre sur l'exemple de la thérapie médicale. On pourrait prendre d'autres exemples dans les sciences dures. Les choix sont ici limités: on trouve une thérapie qui convient à certaines affections, par rapport à des processus physiologiques. La liberté n'intervient qu'au niveau du patient, pour accepter ou refuser tel type de thérapie. Au niveau du social, les choses sont différentes. On ne peut heureusement pas, comme Durkheim le souhaitait, être sociologue médecin. La société conçue par des sociologues serait une drôle de société! Nous pouvons construire une société et

résoudre un problème social de multiples façons. Cette multitude de possibilités entre lesquelles choisir renvoie à la décision des citoyens. Ce n'est pas au chercheur de déterminer vers quel type de société nous allons.

Intervention du public: Travaillant en France auprès d'un homme politique, je dois dire que je n'ai pas ressenti les choses tout à fait comme elles viennent d'être dites. Les quatre premiers exposés peuvent être entendus comme des plaidoyers alors que celui de M. Petitat pose, du point de vue politique, le problème en d'autres termes. Il me paraît plus proche de mes préoccupations, dans la mesure où il parle du lien entre le politique et le chercheur. Je me souviens d'un article présentant une fonction d'expert, tierce personne entre chercheurs et décideurs. Je vois mon rôle comme celui d'un expert, entre la préoccupation politique face à des situations complexes et des approches disciplinaires variées, et le chercheur qui tend à simplifier les situations et à favoriser une approche.

A.-N. Perret-Clermont: J'aimerais rendre le débat encore plus général en me demandant «est-ce que penser est utile?» Et même si ce n'était pas utile, cela adoucit peut-être les mœurs, comme la musique. Penser nous différencie de l'animal, nous fait du bien. Comme chercheur, on pourrait provoquer nos commanditaires en leur demandant s'ils ont envie de penser, et pas seulement d'agir, avant de se fatiguer à leur apporter des résultats de recherches. A ceux qui répondraient honnêtement qu'ils n'ont pas le temps de penser et qu'ils nous en délèguent la responsabilité, on pourrait évoquer le recours à un expert qui penserait pour eux. Il me semble que les sciences sociales rejoignent la question initiale de M. Dufour et sont en train de s'intéresser à ce que Pierre Dominicé appelle l'intelligence de l'action, dont la mise en évidence impose un travail avec les acteurs. Nous devons garder une culture générale, un goût de penser, un éveil avant de chercher des modèles pour penser les réalités complexes. Pour cela, il nous faut explorer davantage l'accompagnement réflexif de l'action, qui est une voie pour la recherche appliquée. Si on ne fait pas des efforts considérables dans cette direction, on risque de retomber sans cesse dans le vieux schéma calviniste: quelques-uns pensent, des experts prescrivent à partir de ces pensées, et les autres obéissent à ces prescriptions. Ce modèle doit être dépassé, et pour cela il faut que les acteurs aient envie de penser, puisqu'il n'est pas possible de décrire sans leur coopération l'intelligence de l'action.

A. Petitat: Dans le schéma que j'ai proposé, la recherche scientifique occupe le pôle du dévoilement authentique. Elle est la recherche de la vérité. Ce pôle ne peut pas tenir dans les relations sociales courantes, ni de façon systématique et à long terme. C'est le pôle de la transparence, qui est insupportable, tout comme le pôle de l'opacité complète. Le pôle de la transparence donne un statut d'éclaircie et de perspective ponctuelle et momentanée sur le déroulement d'un processus social. Mais dès que le rapport de recherche est publié, il est repris par le politique, qui en extrait des parties et en cache d'autres en fonction de ses propres intérêts. A ce moment, la recherche scientifique qui en principe éclaircit les choses retombe dans le jeu d'ombre et de lumière, de voilement et de dévoilement qui est le jeu fondamental du système social.



J. Amos: Je ne propose pas de conclusion, et je ne souhaite pas ajouter d'autres considérations à celles qui viennent d'être faites. Au cours du débat, les tensions, les oppositions ont tendance à s'effacer. On incline à la simplification. Mais je n'aimerais pas que soit oubliée la notion d'hétérogénéité catégorielle développée par André Petitat dans son exposé. Il n'y a pas LA recherche, il y a des recherches, avec leurs missions et leurs intérêts spécifiques. Il me semble vain de vouloir enfermer toutes les recherches dans un même et unique rôle. Chacun de ces rôles a son sens, et nous avons aussi besoin de ceux qui cassent les barrières en s'instituant praticien-chercheur, ou chercheur-praticien.



CHAPITRE II

Les transformations internes des systèmes d'enseignement

Les exigences de qualité et d'efficacité posées au système d'enseignement ont renforcé l'attention portée à l'organisation scolaire. Les données fournies notamment par les sciences de l'éducation éclairent la perception des décideurs qui font de plus en plus appel à des experts. A divers titres, les chercheurs se trouvent de plus en plus impliqués à différents moments des processus de transformation.

- Comment les chercheurs perçoivent-ils le passage d'une position d'analystes distancés travaillant dans le champ scientifique à l'attention de collègues à celle d'experts censés proposer des remèdes, esquisser des voies alternatives, définir le contenu de certains changements et proposer des stratégies d'innovation? Dans quelle mesure restent-ils chercheurs et dans quelle mesure portent-ils ou assument-ils la responsabilité des décisions prises?
- Est-il possible de respecter à la fois la temporalité de l'analyse et celle de la décision? L'analyse décèle des évolutions qui se déroulent sur le temps long, alors que la décision doit avoir des effets sur le court et le moyen terme.
- Lorsque l'expert a participé à l'élaboration d'une décision, quelle liberté garde-t-il pour analyser sa mise en application, ses effets sur le court et le moyen terme?
- Comment se gère le rapport entre l'expert appelé à proposer des solutions à un problème et l'expert qui évalue les processus qui découlent de la mise en application de la décision et les effets de la décision sur les apprenants, par exemple?

Les systèmes d'enseignement ont leur logique propre de développement et de transformation. Les chercheurs observent et analysent l'organisation scolaire à ses différents niveaux: celui du système d'enseignement en général, celui de la vie des établissements, celui de la gestion de la classe, ou encore celui des apprentissages qui s'y opèrent. En amont, ils se trouvent impliqués dans la phase d'analyse. Par exemple, la plupart des innovations s'inspirent, se réfèrent et s'appuient sur les travaux des chercheurs. Ils se trouvent impliqués également au moment de la mise en œuvre, de l'implantation de l'innovation. Et en aval, ils se trouvent aussi impliqués dans la phase d'expertise et d'évaluation de l'innovation. Dans ce contexte, quels sont les rôles respectifs des chercheurs et des décideurs? Quel est finalement le rôle du chercheur à qui l'on demande une expertise?



Les différents intervenants éclairent la problématique des transformations des systèmes d'enseignement à partir de leur expérience concrète de chercheurs et d'experts. Jean-Louis Derouet avec l'exemple de l'autonomie des établissements scolaires, Françoise Cros avec celui de l'Observatoire Européen des Innovations en Education et en Formation, Philippe Perrenoud avec le pilotage du changement dans les systèmes éducatifs, et François Orivel en s'appuyant sur son expérience d'expert en évaluation des systèmes et des politiques éducatives.



2.1 Et pourtant, l'école change...

Françoise CROS

Institut universitaire de formation des maîtres, Versailles
Institut national de recherche pédagogique, Paris

L'école vit des changements successifs dont elle n'a pas toujours conscience et dont elle n'a pas toujours l'impression d'avoir la maîtrise. En effet, l'enjeu capital n'est pas de se demander si l'école change, car, incontestablement, elle change, mais de savoir comment cela se passe de manière à pouvoir opérer des choix politiques et impulser des réformes volontaristes allant dans le sens de ces choix. Quel est le rôle respectif des politiques, des praticiens, des chercheurs et des experts dans ce développement de l'école?

Dans un premier temps, nous relaterons brièvement une transformation de l'école; dans un second temps, nous analyserons cette transformation de façon à cerner les rôles respectifs des différents acteurs et de voir la place de la recherche et celle des décisions politiques. Enfin, nous évoquerons les liens possibles entre chercheurs, experts et décideurs dans des instances internationales, en nous servant comme exemple de l'Observatoire Européen des Innovations en Education et en Formation.

Certains disent que l'école n'évolue pas: c'est qu'elle n'évolue pas dans le sens souhaité par eux...

La transformation de l'école est complexe et il ne suffit pas d'une poignée de décideurs pour changer les choses comme par miracle, même s'ils se sont fait aider par des chercheurs devenus experts ou conseillers. Un exemple suffira à en montrer la complexité: celui de l'utilisation de l'image dans les collèges français. Quatre étapes caractérisent ce changement:

- Une première étape qui va de 1900 à 1960: évolution lente. Dès le début du XX^e siècle, l'utilisation de plaques de verre éclairées en dessous par une lampe à pétrole permettait de projeter des cartes géographiques ou des photos de fleurs ou d'animaux en sciences naturelles. Avec l'évolution technique, la lampe à pétrole a été remplacée par une ampoule et un rétroprojecteur, mais c'était toujours les cartes de géographie et les photos qui étaient projetées, servant ainsi d'appui au discours du maître. L'image était l'auxiliaire d'enseignement au service de la parole du maître et l'élève était passif.
- Une seconde étape s'opère à partir des années 70 avec un changement complet de perspective (c'est l'époque de l'Initiation à la Communication Audiovisuelle [ICAV] et puis l'Initiation à la Communication et aux Médias [ICOM], lancées par le

Ministère auprès d'établissements, voire de parties d'établissements expérimentaux) où le langage en interaction devient essentiel. L'idée est qu'il existe une pluralité de sens d'une même image où intervient le travail d'interprétation. Les images deviennent objet de savoir pour les élèves: on fait allusion aux pratiques sociales de référence et à une interrogation des valeurs.

- Une troisième étape, vers 1980, où l'élève devient le centre de l'activité de l'interprétation des images (c'est l'époque où le Ministère français lance sur une centaine de collèges l'opération Jeunes Téléspectateurs Actifs [JTA]). L'Éducation nationale n'est plus la seule concernée, s'y ajoutent le Ministère de la culture, les chaînes de télévision, le Ministère de la santé, etc. Les images traitées ne sont plus celles des manuels scolaires mais des images médiatiques, voire des spots publicitaires. L'idée que les élèves peuvent produire eux aussi des images émerge.

Enfin, la dernière époque, celle que nous vivons, après 1990, est celle des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) qui entraîne des changements sociétaux énormes sans que l'école ait encore pris toute la mesure de ce bouleversement.

Nous aurions pu prendre d'autres exemples que celui de l'introduction de l'image à l'école. Cet exemple est intéressant dans le sens où il s'allie avec les évolutions technologiques, les innovations et les évolutions dans les conceptions de l'apprentissage, les évolutions du métier d'enseignant et les enjeux et missions attribués à l'école. Quel est le rôle des experts et des politiques dans cette immense transformation? L'expert peut-il être l'homme qui à la fois connaît le milieu et s'en est suffisamment éloigné pour anticiper sur l'évolution et percevoir les éléments forts à prendre en compte pour un infléchissement politique, voire pour fournir les stratégies possibles? Est-il l'homme du point de vue de tous les points de vue?

Comment se joue un changement de l'école? Quels sont les poids respectifs des décideurs et des experts?

En nous appuyant sur l'exemple de l'introduction de l'image à l'école et sur son raccourci historique, nous pouvons repérer quatre facteurs intervenant sur la transformation de l'école:

- Les instances nationales, c'est-à-dire le Ministère, les hommes politiques, les décideurs institutionnels proches du gouvernement, lancent des opérations qui, par des moyens financiers et humains supplémentaires peuvent mettre en place des prototypes (les écoles expérimentales) pour voir ce qui se passe à échelle réelle. C'est une allure impositive, même si on s'appuie sur du volontariat qui dévoie toute généralisation.



- Les découvertes technologiques rendent plus maniables et accessibles un certain nombre d'outils. Mais cela ne paraît pas l'essentiel car l'école semble marquée par le fait qu'elle se laisse peu pénétrer par les outils modernes et que l'écriture est sa base.
- Les pressions sociales et économiques semblent jouer le rôle essentiel et c'est sans doute là que les hommes politiques se doivent d'intervenir pour satisfaire leur électorat. Les campagnes électorales se basent sur un certain nombre d'engagements à tenir. Le problème est que le politique se heurte à la réalité interne de l'école qu'il ne connaît pas toujours, d'où l'appel à des experts. De plus, l'école s'ouvre de plus en plus à des partenariats liés à des ministères autres que celui de l'Education nationale et liés à des collectivités locales.
- Les avancées des travaux des sciences de l'éducation ont permis de mieux saisir ce qu'est pour un jeune apprendre dans toute son épaisseur et que ce dernier est, lui-même, producteur de savoir. Le Ministère de l'éducation français a affirmé dans sa loi d'orientation de 1989 que l'élève était au centre du système éducatif, c'est-à-dire que le jeune, au lieu d'ingurgiter un savoir constitué indépendamment de lui, s'approprie des savoirs dans des situations mises en place par l'enseignant, véritable médiateur du savoir. Les travaux de psychologie de l'apprentissage, ceux de sociologie sur l'effet du maître ou ceux de psychosociologie sur les représentations des maîtres et des élèves ont influé cette transformation dans une sorte de vulgarisation pragmatique qui rend possible son appropriation par les enseignants eux-mêmes.

Ce sont ces quatre ingrédients qui, dans une savante recombinaison, ont produit le changement de l'école. Le plus important, dans notre exemple, n'est pas l'introduction de l'image, mais la façon dont on l'insère dans un projet pédagogique et dans un projet de société, c'est-à-dire dans la conception des gestes professionnels; autrement dit dans le sens que prend pour le professeur l'introduction de l'image dans sa conception de l'apprentissage.

C'est tout cet ensemble de paramètres qui, conjugués, donnent le mouvement évolutif de l'école. *In fine*, ce sont bien les praticiens qui sont la clef de voûte du changement de l'école. L'essentiel n'est pas le matériel mais le regard que l'enseignant porte sur l'élève. C'est donc au niveau de l'établissement, dans leurs rapports aux élèves que les praticiens jouent un rôle décisif. C'est toute la place de l'innovation: qu'est-ce qui fait que, du jour au lendemain, un enseignant ou une équipe d'enseignants change sa pratique? Comment «guider» l'innovation dans le contexte local, le seul qui touche à la réalité de la transformation de l'école?

Nous avons une équipe de recherche sur l'Académie de Lyon qui étudie les transformations dans l'école et les différents facteurs intervenant. Pour cela, l'équipe de chercheurs s'appuie dans son travail d'intelligibilité sur la théorie de la «traduction» (avec ou sans traducteur attiré) du sociologue des innovations, Michel Callon. Que pouvons-

nous dire de l'innovation? Il s'agit d'une construction réalisée par des acteurs venant d'horizons divers qui, à un moment donné, trouvent leur compte dans cette opération de transformation; ils y trouvent un intérêt qui devient ensuite commun. Ainsi, l'inspecteur poursuit une idée de pédagogie, les enseignants ont une idée proche, le Ministère y voit la possibilité de répondre aux engagements pris vis-à-vis de l'électorat, les parents sentent là une prise en compte de leur demande, les chercheurs y voient un objet de recherche inédit et stimulant. Et tout cela contribue au développement de l'innovation. Ce sont ces réseaux que nous tentons de cerner et d'en voir de manière diachronique l'installation. La place des experts apparaît comme mineure (ou minorée?). Certains des experts avouent n'être que des conseillers très temporaires. Ont-ils du mal à assumer les conséquences de leur propos, laissant au seul politique la responsabilité du choix?... Ce n'est pas si simple!

Un exemple d'articulation entre les chercheurs et les politiques sur le plan international: le rôle d'experts

En éducation et en formation, il est rare qu'une recherche ne soit pas réalisée à des fins d'éclairage des politiques. Nous avons un exemple de cette articulation entre politiques et chercheurs à travers le rôle d'expertise dans la création et l'existence de l'Observatoire Européen des Innovations en Education et en Formation dont je suis la responsable scientifique.

L'Observatoire a été créé en 1995 à la demande de la Communauté européenne, sous la responsabilité de l'Institut national de recherche pédagogique de Paris, regroupant les quinze pays de l'Union européenne. Chaque pays est représenté par un universitaire qui a mis en place à l'intérieur de son pays un réseau d'universitaires, de responsables politiques, de praticiens et d'intermédiaires.

Le rôle de cet Observatoire est multiple: outre la fonction de veille et de documentation, il a une fonction de recherche sur l'objet qui est l'innovation dans les trois thèmes déclarés prioritaires par la Communauté européenne (les technologies nouvelles ont un régime à part), à savoir: l'égalité des chances; l'apprentissage des langues, médiation culturelle et projets européens; la formation des personnels de l'éducation.

La question initiale posée par le commanditaire était: «Aidez-nous à impulser des transformations pour mieux mettre en place l'Europe de l'éducation et de la formation.» Comment faire pour cela?

Dès le démarrage du travail, les chercheurs ont affirmé qu'ils disaient ce qui était et non ce qu'il fallait faire. Ils ont ajouté que le temps donné par Bruxelles était trop court pour mener une recherche sérieuse...



L'Union européenne a menacé de retirer les fonds nécessaires au fonctionnement de l'Observatoire, sachant que chaque réunion coûte environ 200.000 francs français et qu'un laboratoire universitaire est loin de pouvoir financer une telle somme. Donc pour continuer à vivre, il a fallu négocier: l'Union européenne a accepté de ne pas avoir tout de suite des solutions aux problèmes qu'elle se posait et les chercheurs ont accepté de donner des éléments de propositions éventuelles avec toute la prudence qui les caractérisait. En d'autres termes, le rôle des chercheurs a glissé de celui de producteurs de savoirs nouveaux sur un objet à celui d'experts fournissant des attitudes possibles à adopter face à la situation.

La question soulevée là est celle de savoir à qui servent les recherches en sciences sociales sur l'école. Au milieu scientifique exclusivement ou, préférentiellement, au milieu professionnel, voire aux décideurs? En France, on a la fâcheuse tendance de croire que les chercheurs n'ont aucune influence auprès des enseignants mais peuvent en avoir auprès des décideurs. Il est vrai que la parole du chercheur sera mieux entendue en utilisant le canal d'instances nationales qui ont les moyens de pression médiatique, voire d'autres moyens de pression pour faire passer le message.

Deux éléments semblent jouer sur la difficile entente:

- d'une part, la temporalité de la recherche et celle de la décision politique sont différentes. La première, à peine a-t-elle commencé que celle de la seconde est à l'œuvre. Il faut au chercheur une anticipation dans ses travaux de recherche;
- d'autre part, la façon de transformer la problématique de recherche en question que se pose le décideur: parfois, c'est la quadrature du cercle. Dans l'Observatoire, la question sur l'égalité des chances est une question de décideur, une question «socio-médiatique» comme le dirait Bernard Charlot. Pour que le chercheur puisse l'appréhender comme objet de recherche, il faut opérer des transformations qui désamorcent le contenu idéologique pour conduire à des protocoles rigoureux d'interrogation du terrain.

Il est cependant difficile pour un chercheur en sciences sociales de ne pas glisser du côté des décideurs et de proposer des solutions en fonction de ses convictions. Déjà, un grand débat avait eu lieu au début de l'existence de l'Observatoire sur les convictions qui présidaient à la constitution même de cette recherche, à savoir: la conviction que l'Europe peut exister et la conviction que l'on peut introduire des connaissances émergeant d'une élaboration collective entre chercheurs de la Communauté.

L'attitude du commanditaire est déterminante dans la forme de collaboration prise par le chercheur. Il reste que la prudence du chercheur est à l'œuvre et peut conduire les politiques à l'insatisfaction, ou, du moins, à la déception.

L'équilibre est toujours difficile à maintenir. L'école change et la multiplicité des paramètres intervenant sur le changement empêchent de la réduire à une équation,



même exponentielle; comme la vie humaine, elle est faite de détours, d'imprévus, d'improvisation et de surprises. Seule une mince frange de décisions arrivent jusque dans les classes, mais avec beaucoup de transformations que les politiques appellent parfois du dévoiement... C'est sans doute une des conditions de survie de l'école: résister aux modes et aux luttes idéologiques qui feraient basculer la démocratie.



2.2 Recherche, expertise et décision dans la gestion du système éducatif français: l'exemple de l'autonomie des établissements scolaires

Jean-Louis Derouet

*Groupe d'études sociologiques, Institut national de recherche pédagogique, Paris
Groupe de sociologie politique et morale, Ecole des hautes études en sciences sociales, Paris*

L'école française vient de connaître une révolution copernicienne qui a consisté à mettre l'établissement au centre du système éducatif et à lui accorder une certaine autonomie. Je prendrai cette décision comme un analyseur des rapports entre recherche, expertise et décision dans les années 80 et j'essaierai, à partir de cet exemple, de répondre à deux questions: quelle a été la généalogie de la décision politique et, en particulier, a-t-elle été préparée par la recherche en éducation? Et ensuite, en quoi cette décision a-t-elle modifié la commande politique en direction de la recherche et de l'expertise? A partir de cette analyse, j'essaierai d'avancer quelques conclusions sur les nouveaux rapports qui s'installent entre science et politique.

Les décisions concernant l'autonomie des établissements ont-elles été préparées par la recherche en éducation? La crise du modèle expérimentaliste dans les rapports entre la recherche et la décision

Les principales décisions concernant l'autonomie des établissements s'étalent sur une petite dizaine d'années. En 1981, le projet d'établissement était une innovation proposée à une minorité de collèges en rénovation pédagogique. La loi d'orientation de 1989 en a fait le pivot de la gestion du système éducatif et l'a rendu obligatoire pour tous les types d'établissements: écoles, collèges et lycées. Entre ces deux dates, un décret de 1985 a modifié le statut des établissements secondaires en en faisant des Etablissements Publics Locaux d'Enseignement (EPL), soumis à une double tutelle, celle de l'Education nationale et celle d'une collectivité territoriale.

Des décisions aussi lourdes, dans un pays de tradition centralisée, ne s'expliquent pas sans une longue maturation. Mais ce n'est pas dans la recherche en éducation qu'il faut la chercher. Celle-ci était focalisée sur le problème de l'égalité des chances et travaillait sur le renouvellement des méthodes pédagogiques nécessaires à l'accueil des enfants d'origine populaire, mais cette recherche s'inscrivait dans le cadre de la centralisation politique. La commande adressée à l'Institut Pédagogique National en 1969 est sur ce point parfaitement claire (Géminard, 1983). Louis Legrand, directeur du service de la recherche, avait avancé des propositions qui avaient retenu l'attention du Ministère. Celui-ci lui donnait les moyens d'expérimenter ses idées sur un échantillon restreint

d'établissements. Chaque établissement de l'échantillon serait apparié à un établissement de référence présentant les mêmes caractéristiques sociales et institutionnelles. Si l'expérience se révélait concluante, c'est-à-dire si les résultats des collèges expérimentaux apparaissaient plus favorables à la démocratisation que ceux des établissements témoins, leurs méthodes seraient étendues à l'ensemble des collèges français. Il y a là à la fois une conception de la recherche (l'expérimentalisme) et une conception des rapports entre la science et le politique: l'expérimentation doit livrer «clés en main» une méthode efficace que le Ministère n'aura plus qu'à généraliser par circulaire. C'est cet ensemble qui a été remis en cause à la fin des années 70. D'abord le transfert de la notion d'échantillon témoin de la psychologie expérimentale au fonctionnement des établissements: il ne suffit pas que deux collèges aient un recrutement semblable, des conditions matérielles de même type, etc., pour que l'on puisse comparer leurs résultats en considérant que toutes choses sont égales par ailleurs. S'ils ont les mêmes ressources, la manière d'agencer ces ressources compte aussi: c'est ce que montrent les recherches anglo-saxonnes sur l'effet-établissement (Derouet, 1991; Cousin, 1993). Plus profondément, ce qui est remis en cause à la fin des années 70, c'est l'idée de «one best way»: il y aurait une pédagogie et une seule favorable à la démocratisation. Tout, dans la sensibilité des années 70, est au contraire tourné vers la prise en compte des différences. Dans le domaine scolaire, cette orientation peut se réclamer des travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970), qui ont montré que le principe d'égalité de l'offre d'éducation recouvrait une «indifférence aux différences» qui entretenait les inégalités de réussite. Ce constat a amené une réflexion inspirée d'exemples anglo-saxons. Au Royaume-Uni notamment, le traitement de la pauvreté n'est pas envisagé à partir de mesures et de critères nationaux. Le principe n'est pas de donner la même chose à tous, mais à chacun ce dont il a besoin. Et pour savoir ce dont chaque individu a besoin, il faut être proche de lui. La décision est donc confiée aux autorités locales, avec la possibilité d'inégalités sélectives. Ce principe, qui a été mis en œuvre dans les *Educational Priority Areas* au début des années 70, a inspiré des milieux éducatifs français et aboutit à la création des Zones d'Education Prioritaire (ZEP) en 1981.

Au plan des politiques éducatives, les années 80 constituent donc ce qu'on appelle en histoire un tuilage (Derouet, 1992). Un mouvement de longue durée s'achève, un autre commence et tous deux se recouvrent et s'articulent comme deux tuiles sur un toit. Le mouvement qui s'achève est celui de l'égalité par la standardisation. Le mouvement qui commence est celui de l'égalité par la diversification, l'autonomie des établissements devant leur permettre d'adapter leur pédagogie pour aller chercher les élèves là où ils sont.

Si ce modèle n'est pas issu des travaux de la recherche en éducation, son émergence a bien été nourrie par un certain nombre de réflexions qui s'ancrent dans les résultats des sciences sociales des années 60 et 70. On vient d'évoquer l'influence des travaux de Bourdieu et Passeron. Il faut bien sûr y mettre quelque prudence. Il est certain que la vulgarisation de leurs analyses a joué un grand rôle pour remettre en cause l'idée que l'égalité procédait d'une standardisation de l'offre, mais eux-mêmes n'ont jamais



avancé de propositions de décentralisation. En revanche, ils présentent à la fin des *Héritiers* un certain nombre de recommandations pour une pédagogie de l'explicite qui n'ont jamais été reprises. Il s'agit donc d'une influence indirecte, retravaillée par un travail d'interprétation qui s'est développé tout au long des années 70 et qui mêle l'apport de la sociologie critique à d'autres réflexions. Parmi elles, l'analyse du phénomène bureaucratique par Michel Crozier (1963). On connaît sa thèse: un fonctionnaire a intérêt à appliquer les règlements nationaux, même s'ils aboutissent localement à des absurdités, plutôt qu'à chercher à être efficace et à répondre aux attentes des usagers. D'où une proposition: responsabiliser les unités locales du service public en décentralisant les décisions. Ce mouvement, qui est en marche depuis les années 60, a été accentué dans le domaine de l'éducation par la mise en évidence d'un mouvement consumériste chez les parents d'élèves. Le mouvement révolutionnaire issu de mai 1968 a éclaté après 1973 en une multitude de revendications thématiques: droits des femmes, droits des homosexuels, droits des minorités linguistiques, etc. C'est dans ce cadre que s'est développée l'idée d'un droit des usagers du service public et en particulier d'un droit des élèves et des parents face à l'école. Leur mécontentement a trouvé ses points d'appui à la fin des années 70, lorsque la presse a commencé à publier les premiers palmarès des établissements (Ballion, 1982). Il est clair que tous les établissements n'offrent pas les mêmes chances de réussite. De quel droit, dans ce cas, l'Etat pourrait-il imposer aux familles un établissement qui ne leur convient pas? Ce mouvement s'est affirmé dans les premières années du gouvernement de gauche à l'occasion de la querelle de l'enseignement privé. Il existe en France un enseignement privé, en grande majorité catholique, et le programme de la gauche, depuis la Troisième République, est d'intégrer ce réseau au service public. Ce point figurait parmi les promesses électorales du candidat François Mitterrand et le ministre de l'Education nationale, Alain Savary, avait été chargé de le mettre en œuvre. Or, le projet d'un grand service public unifié de l'éducation s'est heurté à une opposition qui dépassait de beaucoup les frontières de la droite catholique. Les enquêtes ont vite montré que beaucoup de Français peu engagés politiquement ou religieusement étaient attachés à la possibilité de recours qu'offre l'enseignement privé: faire appel des décisions de l'école publique lorsqu'elles ne leur convenaient pas et trouver une solution alternative (Prost, 1992; Langouet Léger, 1991). D'où une série de mesures qui ont renforcé les droits des usagers en matière de choix des établissements et d'orientation.

Ces travaux partent de points de vue politiques et épistémologiques divers. La plupart d'entre eux ne concernent pas spécifiquement l'éducation. Ils ont cependant exercé une influence déterminante qui a abouti à ce que les spécialistes de science politique appellent un changement de référentiel:

Chaque fois que l'on est en présence d'un processus de formulation d'une politique publique, on peut repérer un mécanisme de fabrication d'images, d'idées, de valeurs qui vont constituer une vision du monde. Par exemple, l'émergence de la notion d'exclusion est le signe d'un changement du statut des pauvres dans la société. De même, les politiques de l'environnement définissent de manière explicite notre rapport au monde, à la nature, à la faune et à la flore... C'est cette structure de sens que le concept

de référentiel tente de décrire. (...) Cette vision du monde produite dans le cadre d'une politique publique n'est pas un consensus (tout le monde n'est pas d'accord sur l'avenir de la protection sociale, de l'environnement, etc.), mais un espace de sens qui donne à voir le réel en définissant, pour les acteurs, un rapport au monde. On est très proche ici des phénomènes décrits par Kuhn lors des changements de paradigme. Ces périodes de transition s'accompagnent souvent de conflits très durs entre les tenants du système de sens traditionnel et les partisans du changement. L'intensité des conflits s'explique par la dimension identitaire du référentiel; ce qui est en jeu, ce ne sont pas seulement des idées abstraites mais l'existence même des groupes en cause en tant qu'acteurs, à travers l'image qu'ils se font et qu'ils cherchent à faire accepter de leur place dans le monde (Muller, 1997).

Le référentiel précédent partait d'une définition du bien commun: la justice par l'égalité de l'offre et l'autorité de l'Etat reposait sur une administration rigoureuse qui faisait «descendre» avec le moins de déformation possible les décisions du sommet vers les unités d'exécution. Le référentiel qui émerge dans les années 80 part d'une autre définition du bien commun: la justice par la diversification des interventions en fonction des besoins et des situations. Et l'administration de cette justice suppose un travail d'interprétation mené par les acteurs locaux. Un tel changement de référentiel, qui est d'ailleurs loin d'être totalement abouti, ne peut pas s'accomplir sans un intense travail de réflexion de la société sur elle-même et donc sans un soutien des sciences sociales. Les changements des années 80 doivent donc beaucoup aux travaux des années 60 et 70, mais presque rien à la recherche en éducation. Ce n'est pas son apport qui a contribué aux décisions qui ont modifié le fonctionnement de l'école. Paradoxe peut-être, mais qui doit être travaillé: nous y reviendrons en conclusion.

Un nouveau type de rapport entre recherche, expertise et décision dans un système en voie de décentralisation: observatoires, centres de ressources, etc.

Cette politique de déconcentration et de décentralisation partielle a eu de profondes répercussions sur les commandes adressées à la recherche. Ce ne sont pas seulement les objets qui ont changé, mais la nature même de la recherche, ses références théoriques et ses méthodes. Depuis sa renaissance au cours des années 50, la sociologie de l'éducation française travaillait à partir de statistiques nationales. Elle ne s'occupait pas de la vie concrète des classes et des établissements, ni du sens que les acteurs investissent dans leur action. Il est probable que la nouvelle sociologie de l'éducation francophone qui est apparue dans les années 80 ne se serait pas développée aussi rapidement si elle n'avait pas rencontré une commande politique dont les préoccupations recoupaient les siennes: la création des ZEP appelait des études locales, centrées sur la mobilisation des acteurs et leur capacité à coopérer à partir de positions institutionnelles et de logiques différentes (Henriot-van Zanten, 1990). L'autonomie des établissements appelait un approfondissement de ce que les anglo-saxons appellent l'effet-établissement: avec le même public et les mêmes ressources, des établissements différents produisent des résultats différents. C'est sans doute que leur manière d'agencer les



ressources a une importance: la recherche doit donc entrer plus avant dans le fonctionnement des établissements, et tenter de comprendre ce travail (Derouet, 1991; Cousin, 1993). Et ces études se sont d'autant plus développées que les commanditaires, et donc les bailleurs de fonds, se sont diversifiés. L'entrée en jeu des collectivités territoriales a été décisive. Celles-ci ont eu besoin d'évaluations précises de leur action, qui insistent sur ce qui est spécifique à leur territoire, plus que sur les grandes constantes nationales, et cette conjoncture a exercé une influence décisive sur une sociologie française où, depuis le triomphe de la définition de Durkheim sur celle de Le Play, l'attention portée au local était toujours un peu suspecte. La vraie sociologie, forte sur le plan scientifique et progressiste sur le plan politique, était celle qui mettait en évidence les structures qui apparaissent à l'échelle de l'Etat nation. Les études locales étaient suspectées de folklorisme et de nostalgie de l'Ancien Régime. Le développement d'une sociologie du local aux Etats-Unis ne faisait que renforcer ce soupçon: ne cherchait-elle pas, en insistant sur des détails, à détourner l'attention du seul problème qui vaille: la manière dont les structures sociales se reproduisent au travers de l'école? Jamais les propositions des sociologues qui proposaient «d'ouvrir les boîtes noires» des établissements, des classes et des territoires (Derouet, Henriot-van Zanten, Sirota, 1987) n'auraient pu s'imposer si elles n'avaient pas rencontré cette commande politique.

C'est cependant sur un autre aspect que je voudrais insister, qui touche plus directement au changement de rapport entre la recherche et la décision. Dans l'exemple que j'ai évoqué plus haut, l'expérimentation sur le collège unique animée par Louis Legrand, la recherche se situait en amont de l'action: l'expérimentation sur une échelle limitée mettait au point un fonctionnement que le Ministère étendait ensuite à l'ensemble du système éducatif. Ce schéma est en crise: les responsables ont constaté que les innovations qui ont un effet positif sur un échantillon expérimental ne produisent pas les mêmes effets lorsqu'on les généralise. Certains pensent que c'est le caractère exceptionnel de l'expérimentation qui est à l'origine de sa réussite, parce qu'il suscite un engagement des acteurs qui ne se retrouve plus ensuite. D'autres évoquent des problèmes de moyens. Nos propres enquêtes nous orientent vers une autre analyse, qui met en cause le lien entre ce schéma et une conception centralisée du fonctionnement du système éducatif: les directives nationales sont des ressources qui ne s'appliquent que si elles sont mobilisées par des acteurs du terrain, et elles sont mobilisées en fonction d'enjeux locaux qui peuvent en modifier profondément le sens (Derouet, 1988). Il est donc vain d'attendre qu'une orientation définie nationalement ait un effet et un seul sur le système éducatif.

Ce constat amène l'Etat à concevoir autrement son action: il ne donne plus des instructions qui doivent être appliquées à la lettre dans tous les établissements, mais des orientations qui doivent être interprétées et réajustées localement. C'est toute la philosophie de la loi sur l'éducation de 1989, qui est précisément une loi d'orientation. Mais cela ne signifie pas que l'Etat renonce à exercer ses responsabilités et pour cela il a besoin de nouveaux indicateurs de pilotage. D'où une commande devenue importante d'observatoires. La recherche se situe moins en amont de la décision qu'en accompagnant

ment. Lorsque le pouvoir lance une impulsion, il met aussi en place un dispositif qui l'informe en temps réel de la manière dont ses directives sont interprétées, de manière à réajuster son message en fonction d'éventuels contresens, ou à prévenir d'éventuels effets pervers. Ce travail d'observation a bien sûr des aspects quantitatifs. Les années 80 ont vu en France la montée en puissance de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du Ministère de l'éducation nationale et de l'Institut de recherche en économie de l'éducation (IREDU). Ceux-ci se caractérisent par une approche quantitative et surtout externe du fonctionnement des établissements. Le point commun de leur approche est de partir des résultats (redoublement, orientation, performances des élèves, réussite aux examens, etc.) et de tenter de les expliquer par des indicateurs de fonctionnement construits de façon externe. Cette approche a produit des résultats incontestables et l'autorité de la DEP au cours des années 90 a été telle qu'elle a abouti à sa disparition. Sans remettre en cause sa compétence, la société civile s'est en effet inquiétée du fait qu'une direction ministérielle ait le monopole de l'information sur le fonctionnement du système éducatif (Fauroux, 1996) et le Ministère a substitué à la puissante DEP une Direction de la Programmation et du Développement (DPD), dont les missions d'évaluation sont plus restreintes: celles-ci devraient être réparties entre des institutions plus diverses pour garantir une pluralité de points de vue.

Cette observation externe ne traite cependant qu'une partie du problème. même si elle intègre des variables qualitatives à son questionnement, il est évident qu'un aspect essentiel lui échappe: ce travail d'interprétation locale qui construit le sens des directives nationales. Cela appelle la construction d'observatoires qualitatifs fondés sur un réseau d'observateurs situés dans les établissements expliquant ce phénomène. Des sondages existent dans les pays anglo-saxons. Les enquêtes sur «les établissements qui réussissent» constituent une tentative intéressante dans la mesure où elles ne partent pas d'une définition de la réussite fixée par des critères nationaux, mais de l'opinion locale (Lightfoot, 1983; Gaskell, 1995). Il peut donc s'agir d'établissements efficaces au sens classique du terme, c'est-à-dire des établissements qui ont de bons résultats aux examens, mais aussi d'établissements qui apprennent à des enfants d'origines différentes à cohabiter dans le respect mutuel, ou plus modestement encore d'établissements qui luttent contre le décrochage scolaire dans des quartiers difficiles. L'intérêt de cette approche est de mettre en relief la diversité des définitions de la réussite et la diversité des voies pour y parvenir. Elles montrent la construction de la réussite d'un établissement dans une interaction permanente avec son environnement, avec toutes les ambiguïtés que l'on devine: la démarche positive d'un établissement qui va chercher ses élèves là où ils sont, c'est-à-dire parfois très loin des logiques et des savoirs scolaires, mais aussi le risque de développer des écoles de communautés qui soient des écoles de classe.

Ces sondages ouvrent une voie qu'il faudrait sans doute poursuivre, même s'ils restent insuffisants sur la méthode. Ces travaux présentent souvent les défauts de ce que Rist appelle la «Blitzkrieg Ethnography» (1980). Les chercheurs passent quelques jours dans l'établissement et ils interrogent surtout les gens qui comptent: chefs d'établissement, leaders syndicaux, etc. Il est donc probable qu'une grande partie de la réalité



leur échappe. L'histoire d'abord, dont tout indique qu'elle joue un rôle fondamental dans la constitution des réseaux sociaux. Et ce climat ou cet ethos d'établissement auquel les études anglo-saxonnes sur l'effet-établissement accordent un rôle décisif: un ensemble d'évidences vécues que tout le monde connaît et dont personne ne parle. Il est probable qu'il ne se livre pas dans une visite de quelques jours. Tout cela plaide pour la mise en place de réseaux d'observation de longue durée, comprenant des personnes installées dans les établissements: enseignants, mais aussi conseillers d'éducation et d'orientation, assistantes sociales, infirmières, etc.

Dans ce cas, le problème est évidemment inverse: les personnes entrent si profondément dans les implicites de l'établissement qu'elles risquent de les partager, et de ne plus avoir le recul nécessaire pour construire une information scientifique. Ce problème a été travaillé depuis presque un siècle qu'il existe une ethnographie de terrain; des méthodes ont été mises au point qui permettent de maîtriser cette tension et celles-ci sont aisément transférables au domaine de l'éducation (Derouet, 1986). Si le projet d'un observatoire fondé sur un réseau d'informateurs qui saisissent de l'intérieur le fonctionnement des établissements éprouve quelques difficultés à se mettre en place, c'est uniquement pour des questions de moyens. Mais il correspond à une telle nécessité qu'il devrait finir par s'imposer.

Une seconde conséquence de la décentralisation et de l'autonomie des établissements est le développement des Centres de ressources. La nouvelle politique est en effet fondée sur l'idée que l'Etat central ne peut pas tout et que l'adaptation du système éducatif aux nouveaux publics amenés par la démocratisation repose en grande partie sur les initiatives locales. L'idée est sans doute juste, même si elle doit se défaire de certaines illusions. Ainsi au début des années 80, la gauche arrivant au pouvoir après vingt ans d'opposition pensait qu'il existait dans le système éducatif une volonté d'innovation qui était bridée par la hiérarchie et le pouvoir de droite et que, si ces obstacles étaient levés, les initiatives allaient immédiatement fleurir. Les premières mesures de rénovation des collèges reposaient sur cette hypothèse et cet espoir a été largement déçu. Rien ne dit que les acteurs aient spontanément envie d'innover; rien ne garantit que, lorsqu'ils innoveront, leur but soit d'ouvrir l'école aux enfants d'origine populaire, rien ne garantit enfin que les pratiques innovantes aient des effets plus démocratisants que les pédagogies traditionnelles (Perrenoud, 1985). En outre, le mot d'ordre de confiance au terrain peut aussi correspondre à un désengagement tout à fait dommageable de l'Etat, qui délègue aux terrains la gestion des questions insolubles. C'est l'impression que ressentent beaucoup de chefs d'établissement à propos de la question du foulard islamique. Incapable de formuler une nouvelle définition de la laïcité, à la fois ouverte à la différence culturelle et ferme sur le respect du principe d'égalité entre les sexes, l'Etat délègue aux établissements la responsabilité de traiter ce problème. L'autonomie des établissements doit donc s'accompagner de l'affichage de quelques principes politiques clairs et de la constitution de centres de ressources qui présentent aux acteurs sociaux une gamme de possibles plus large que ce qu'ils peuvent rencontrer localement. Cela signifie mettre à leur disposition les résultats de la recherche nationale et internationale qui leur offrent les moyens de penser leurs difficultés et des propositions

pour les traiter. Cela signifie aussi fournir des formations, des aides, des outils d'analyse et d'évaluation, et enfin expertiser les résultats des initiatives locales pour capitaliser l'information qui en est issue afin de constituer un corpus de références. De tels centres existent dans les pays anglo-saxons. En Australie d'abord, d'où est originaire le mouvement des «self managing schools» (Caldwell, Spinks, 1992), et plus près de nous au Royaume-Uni: le «School Improvement Network» implanté à l'Institut d'éducation de l'Université de Londres dirigé par le professeur Louise Stoll fonctionne sur ce principe (Stoll, Fink, 1996). Son organisation repose sur la diffusion d'un bulletin. Celui-ci met à la disposition des établissements les résultats de la recherche: il présente des notes de synthèse, les «bonnes pages» de rapports récents que les personnes intéressées peuvent demander aux éditeurs, des entretiens avec des chercheurs, etc. Surtout, il diffuse des offres: offres de formation, d'instruments ou d'audit en provenance des chercheurs, mais aussi offres de recherches collectives en provenance du terrain. Lorsqu'un établissement est intéressé par un problème, il lance une proposition qui est publiée dans le bulletin. Si un nombre suffisant d'établissements est intéressé, l'équipe de l'Université de Londres constitue un réseau et fournit une aide scientifique. Dans l'état actuel du système anglais, ce fonctionnement est évidemment libéral: les établissements, ou plutôt les *Local Educational Authorities* qui les gèrent, paient les services des chercheurs et les frais de la recherche. Il va de soi que ce système devrait être adapté aux traditions françaises. Il n'est pas exclu que les collectivités territoriales, qui ont la tutelle des établissements, participent aux frais, mais tout cela doit se faire dans un contexte, et à des tarifs, de service public.

Plusieurs propositions existent en France à l'heure actuelle mais peu ont les moyens d'être réellement efficaces. Il existe deux centres de ressources sur l'éducation en milieu difficile, un à Lyon, un autre à l'INRP (le Centre Alain Savary), un autre sur le fonctionnement des établissements (le Centre Paul Lapie, toujours à l'INRP), mais le développement de ces centres demeure très modeste. Ce retard correspond sans doute à des problèmes de moyens, mais aussi à la recherche d'une philosophie. Les collectivités territoriales qui ont reçu la tutelle des établissements craignent que ces centres ne soient utilisés par l'Etat pour rétablir une forme de centralisation. L'Etat ne gouvernerait plus par circulaires, mais par le contrôle de l'information, en mettant en évidence les modèles qui lui conviennent. L'objection n'est pas mince: il faut en effet que les centres de ressources apprennent à diffuser une information pluraliste, qui tienne compte de la variété des définitions de la réussite et de la variété des moyens de les atteindre. Mais ils doivent aussi se construire une déontologie de service public par rapport à des collectivités territoriales qui ont tendance à penser que «celui qui paie commande». Il est aisé de constater que les demandes d'évaluation d'une politique coïncident souvent avec la préparation d'une campagne électorale. A qui, dans ce cas, s'adresse l'expert: à l' élu qui le paie ou à ses électeurs?



Conclusion

Expertise et recherche: la recherche ne doit-elle répondre qu'aux questions qu'on lui pose?

Dans une analyse qui portait sur les années 60 et 70, Viviane Isambert-Jamati avait montré le peu de rapport qui existait entre les sciences sociales de l'éducation et le Ministère dans une période où le principal problème était pourtant la démocratisation de l'enseignement (1984). Elle notait d'ailleurs que cette situation était confortable pour les deux parties. Pour le Ministère, qui continuait à promouvoir la politique d'égalité formelle fondée sur la réalisation du Collège unique, alors que la recherche avait montré que l'obstacle essentiel à la démocratisation de l'enseignement secondaire était un langage, une définition des savoirs et une manière de leur donner sens. Pour la sociologie aussi, qui développait sa critique sans se préoccuper de ce qu'il était possible de faire et de soumettre ses propositions à une vérification empirique. Cette position était à peu près celle de l'ensemble de la recherche en éducation, si l'on excepte la commande adressée à l'IPN qui a été évoquée plus haut. La situation a changé dès le début des années 80 avec la multiplication des rapports demandés à des chercheurs illustres: le rapport de Louis Legrand sur les collèges, celui d'Antoine Prost sur les lycées, et celui d'André de Perretti sur la formation des enseignants, etc. Cette pratique s'est poursuivie avec le rapport demandé par le Président de la République au Collège de France en 1985, puis par le rapport de Pierre Bourdieu et de François Gros sur les savoirs, jusqu'au colloque organisé il y a quelques semaines par Philippe Meirieu sur les lycées. De même, la DEP, sous la direction de Claude Thélot, a été un des premiers financeurs de la recherche, au travers de commandes d'études ou d'appels d'offres. Ce rapprochement entre l'administration et la recherche a été couronné en 1996 par la création du Conseil national de la recherche en éducation (CNCRE) où siègent à la fois des représentants des directions ministérielles et des personnalités scientifiques. Ce CNCRE lance chaque année un appel d'offres et gère en même temps différentes opérations de structuration du milieu scientifique et de capitalisation des résultats de la recherche. Enfin, ainsi qu'on l'a dit, les collectivités territoriales sont maintenant des partenaires non négligeables et certaines ont développé une véritable politique de recherche. C'est le cas par exemple du Programme pluridisciplinaire en sciences humaines de la région Rhône-Alpes.

Si ce rapprochement doit être considéré comme positif, il appelle néanmoins quelques réflexions. Celles-ci peuvent partir de la définition de ce que les décideurs appellent une recherche utile. L'analyse des travaux des années 70 montre bien que ce ne sont pas les études les plus directement inscrites dans la problématique définie par les politiques qui leur ont été les plus utiles. Les collèges expérimentaux étaient à la recherche d'une pédagogie d'Etat, valable pour tous les lieux et toutes les situations, alors que le problème était celui de la prise en compte des diversités locales. Cela pose donc le problème des rapports entre les études qui se situent à l'intérieur du référen-

tiel en place et les recherches qui proposent de nouveaux systèmes de référence. Si l'on admet la fécondité d'une recherche qui ne répond pas seulement aux questions qu'on lui pose, il faut évidemment se demander ce que cet excellent principe implique pour la période actuelle. Il y a sans doute plusieurs réponses, mais une des plus intéressantes concerne la manière de reposer la question des inégalités d'éducation dans le nouveau contexte, issu de la décentralisation. Le système éducatif passe d'une conception pyramidale, où les établissements étaient considérés comme de simples unités d'exécution, à un modèle en réseau. Chaque établissement est plus ou moins autonome dans le cadre d'une législation nationale progressivement assouplie et les liens qui constituent le système éducatif se renégocient à partir des établissements: conventions avec les collectivités territoriales et les entreprises, conventions entre établissements pour se répartir les filières et la clientèle, etc. Une telle organisation dilue la responsabilité de l'Etat: tout semble se négocier librement entre partenaires égaux. On voit cependant apparaître de nouvelles formes d'inégalité qui doivent relancer la réflexion. Certains établissements s'installent spontanément dans des réseaux longs: classes bilingues, échanges internationaux, préparation à des diplômes européens, etc. D'autres au contraire demeurent enfermés dans des réseaux de proximité. Cette inégalité en recoupe d'autres, qui sont déjà en place, mais elle les reformule et préfigure un nouveau dualisme social. L'opposition entre ceux dont les qualifications sont aisément transférables et qui, en cas de crise, peuvent aller explorer d'autres configurations de ressources dans d'autres régions ou d'autres pays et ceux que leur socialisation et leur qualification attachent à un lieu et à une communauté. La sociologie a sans doute à travailler ce problème (Rosanvallon, 1995) et à réfléchir au rôle que l'école joue dans sa mise en place. Ce qui signifie réintroduire la question de l'Etat dans la recherche en éducation. Celle-ci, qui était centrale dans les années 60, a été un peu oubliée au profit des études locales. Elle devrait sans doute reprendre sa place dans les préoccupations des chercheurs, même si la commande politique est autre.

Références bibliographiques

Ballion R. (1982), *Les consommateurs d'école, stratégies éducatives des familles*, Paris, Stock-Pernoud.

Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, éd. de Minuit.

Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, éd. de Minuit.

Caldwell B. & Spink J. (1988), *The Self Managing School*, Lewees-Falmer Press.

Cousin O. (1993), L'effet-établissement dans les collèges et lycées, *Revue française de sociologie*, vol. XXXIV-3, juillet-septembre.

Crozier M. (1963), *Le phénomène bureaucratique*, Paris, éd. du Seuil.

Derouet J.-L. (1985), Des enseignants sociologues de leur établissement?, *Revue française de pédagogie*, N° 72.



- Derouet J.-L. (1986), Désaccords et arrangements dans les collèges. Vingt collèges face à la rénovation (1981-1986), *Revue française de pédagogie*, N° 83.
- Derouet J.-L. (1991), Décentralisation et droit des usagers. Dix ans de recherche en matière de gestion et d'organisation de l'enseignement secondaire en France, *SAVOIR, Education et formation*, N° 4.
- Derouet J.-L. (1992), *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris, A.-M. Métailié.
- Derouet J.-L., Henriot-van Zanten A. & Sirota R. (1987), Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe, *Revue française de pédagogie*, N° 78-79.
- Fauroux R. (1996), *Pour l'école*, rapport de la commission présidée par Roger Fauroux, Paris, Calmann-Lévy, La Documentation française.
- Gaskell J. (1995), *L'école secondaire au Canada*, rapport national de l'étude sur les écoles exemplaires, Toronto, Association canadienne d'éducation.
- Géminard L. (1983), Le système éducatif. Le collège au centre des réformes, *Notes et études documentaires*, Paris, N° 4725-4726.
- Henriot-van Zanten A. (1990), *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaire*, Lyon, PUL.
- Isambert-Jamati V. (1984), Les sciences sociales de l'éducation et le «Ministère» en France, in: Pour un bilan de la sociologie de l'éducation, Toulouse, *Cahiers du Centre de Recherche Sociologique*, N° 2.
- Langouet G. & Léger A. (1991), *Public ou privé? Trajectoires de réussites scolaires*, Paris, Publidex, éd. de l'Espace européen.
- Lightfoot S. L. (1983), *The Good High School. Portraits of Character and Culture*, New York, Basic Books.
- Muller P. (1997), Des mots et des modes: référentiel, *Lettre du management public*, N° 9.
- Perrenoud P. (1985), *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires? Réflexions sur les contradictions de l'école active*, Service de la recherche en éducation, Genève.
- Prost A. (1992), *Education, science et politique. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, éd. du Seuil.
- Rist R.C. (1980), Blitzkrieg Ethnography: On the transformation of a method into a movement, *Educational Research*, N° 9.
- Rosanvallon P. (1995), *La nouvelle question sociale. Repenser l'Etat-providence*, Paris, éd. du Seuil.
- Stoll L. & Fink D. (1996), *Changing Our Schools*, London, Open University Press.

2.3 Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs ⁴

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

Le système éducatif est ingouvernable sans l'adhésion d'au moins une partie des enseignants et des usagers, parents et élèves. Le «pouvoir organisateur», comme on dit en Belgique, a certes le droit de réformer les structures et les programmes scolaires de façon autoritaire. On peut douter de la fécondité de telles réformes. Lorsqu'un corps enseignant et des parents s'inclinent devant les nouvelles dispositions, en prennent leur parti, cela peut, dans le meilleur des cas, signifier une adhésion molle. Cela peut aussi cacher une résistance passive, une grande inertie, la conviction que chacun pourra, de toute façon, continuer à faire comme avant.

Tout dépend de l'enjeu du changement. Les réformes de structures – changements du premier type – n'impliquent pas de transformations des pratiques du plus grand nombre. C'est ainsi que la création d'une nouvelle filière, d'un nouveau type d'école ou d'une nouvelle discipline ne dérange guère les acteurs, s'ils n'ont ni à y investir personnellement, ni à lui céder une partie de leurs ressources. Les réformes de curriculum – changements du deuxième type – n'affectent souvent que superficiellement les pratiques d'enseignement, soit parce qu'on se borne à une modernisation des contenus, soit parce que l'autonomie des enseignants et leur pouvoir d'interprétation des textes les autorisent à ne pas modifier grand-chose à leur enseignement s'ils ne sont pas convaincus par les nouveaux programmes.

Les réformes entrent alors en vigueur, mais ne changent rien, et perdent donc leur sens. La plupart des systèmes éducatifs l'ont compris et visent désormais ce que j'ai appelé des *changements du troisième type* (Perrenoud, 1990), qui concernent directement les *pratiques pédagogiques* (par exemple autour de l'évaluation formative, de l'usage des technologies en classe, de la pédagogie différenciée, des méthodes actives, des didactiques). De tels changements ne peuvent se décréter – même s'il en faut, des textes –, ils passent par une évolution des représentations, des identités, des compétences, des gestes professionnels et de l'organisation du travail. Il est alors indispensable, pour que le changement planifié ne soit pas un faux-semblant, de *négocier* les réformes ou les rénovations avec les acteurs, pour emporter l'adhésion du plus grand nombre. Si on ne le fait pas, on peut être presque sûr que rien de significatif ne changera.

⁴ Je remercie Françoise Cros et Monica Gather Thurler de leurs commentaires.



Dans les sociétés développées, les pouvoirs organisateurs et l'*establishment* politique commencent à comprendre qu'il est vain d'essayer de «dompter» les enseignants. Ils mesurent la nécessité d'une négociation, à la recherche d'une double, voire d'une triple légitimité des politiques de l'éducation: adhésion des électeurs-contribuables par des voies démocratiques, adhésion des usagers, les élèves et leurs parents, et adhésion des enseignants et des cadres scolaires.

Il reste à trouver les méthodes et les doctrines qui produiraient des politiques à la fois négociées et fortes. L'apprentissage est assez lent. Les sociétés développées oscillent – au gré des conjonctures et des alternances – entre des moments de mise à plat de tous les problèmes éducatifs (livre blanc, états généraux), qui ne dictent que rarement une ligne politique claire, et des retours sporadiques à des décisions prises de façon assez autoritaire, pour répondre, par exemple, à une crise budgétaire ou à un mouvement social.

Ces fluctuations tiennent en partie au fait que la négociation est vécue comme un mal nécessaire et qu'elle régresse lorsqu'un pouvoir organisateur ou un gouvernement pensent avoir les moyens de s'en passer. Une politique de l'éducation faiblement négociée peut se déployer, par exemple, lorsqu'une nouvelle majorité accède au pouvoir, durant ce qu'on nomme «l'état de grâce». Sa légitimité toute neuve et des échéances électorales éloignées donnent au gouvernement la force de bousculer les enseignants. Paradoxalement, les derniers mois d'une majorité en passe de perdre le pouvoir peuvent aussi favoriser des réformes autoritaires. Le compte à rebours est commencé, il n'y a plus grand-chose à perdre et il devient urgent de prendre des décisions irréversibles. En France, après des décennies de gestation et de tergiversation, les lois de 1989 ont créé les cycles d'apprentissage et les IUFM, juste avant que les socialistes perdent le pouvoir. La nouvelle majorité n'est pas parvenue à se défaire de cet héritage.

L'absence de négociation ne bloque donc pas constamment les décisions, mais elle finit toujours par les vider de leur sens... Il importe que les systèmes apprennent à négocier intelligemment les réformes, même lorsque cela n'apparaît pas indispensable au vu du rapport de forces. Du moins si l'on attend des réformes du système éducatif qu'elles le changent...

Le pilotage négocié du changement reste un art difficile, qui se heurte à des obstacles et passe par l'invention de formes institutionnelles originales.

Négocier les réformes: quelques obstacles

Comment négocier les réformes, leur contenu, leur calendrier, leur mise en œuvre, sans que la montagne accouche d'une souris? Tous les pays développés sont en quête de

modèles de changement conciliant pertinence et efficacité, démocratie politique et prise en compte des acteurs. Cela ressemble à la quadrature du cercle. Je vais examiner quelques-uns des obstacles. J'en distinguerai cinq :

- Un conflit de légitimité entre démocratie et participation.
- Des temporalités divergentes entre le politique et les autres acteurs.
- Une construction opportuniste des problèmes.
- L'identification et l'organisation collective des acteurs concernés.
- Une négociation sans fin, où rien n'est jamais acquis.

Un conflit de légitimité entre démocratie et participation

En démocratie, l'éducation scolaire est régie par des lois et des budgets publics. Elle tombe, de ce fait, sous le contrôle plus ou moins direct du parlement et du gouvernement. L'enseignement public est confié à une administration qui tient sa légitimité d'un exécutif national, régional ou communal. L'enseignement privé est dépendant d'un pouvoir organisateur qui peut être associatif, coopératif, commercial ou ecclésiastique. Tout semble donc prévu pour qu'à la question *Qui maîtrise l'école?* (Perrenoud et Montandon, 1988), il existe une réponse formelle et univoque. Pourtant, dans la réalité des fonctionnements, rien n'est aussi simple aujourd'hui.

Les enseignants sont des salariés des organisations scolaires. A ce titre, ils revendiquent le droit de participer aux décisions qui les concernent. Dans le privé, cette forme de démocratie interne se heurte à l'autorité légale des actionnaires ou à un pouvoir organisateur de type associatif ou confessionnel. Dans les administrations publiques, la participation des salariés se heurte à la démocratie constitutionnelle, qui donne au parlement et au gouvernement le droit de déterminer lois, budgets et politiques de l'éducation.

En cas de divergence, qui doit l'emporter? Juridiquement, ce sont les autorités formelles, même lorsque la loi reconnaît aux salariés le droit d'être informés et consultés. Sociologiquement, tout dépend des rapports de force: les pouvoirs organisateurs doivent souvent, pour parvenir à leurs fins, *marchander* l'adhésion des enseignants. Comme Huberman (1982) l'a montré, le marchandage est souvent la condition d'une innovation. Cette dernière poursuit des fins idéalistes et s'attaque à de vrais problèmes, mais elle est aussi, paradoxalement, «garante de l'équilibre» (Nouvelot, 1988) ou source d'une mobilisation qui évite le désenchantement et la régression (Perrenoud, 1996). Autrement dit, les pouvoirs organisateurs ne sont pas véritablement libres de renoncer à l'innovation «si les enseignants n'en veulent pas» ou s'ils doivent la négocier plus âprement qu'ils n'y sont disposés. Personne ne maîtrise toutes les règles du jeu.



La négociation la plus classique porte sur l'emploi, les conditions de travail, les revenus et autres éléments de l'équilibre entre contributions et rétributions. Une partie des associations professionnelles veulent en outre négocier les programmes, les réformes, les orientations de la politique de l'éducation, pour défendre des intérêts matériels, mais aussi des valeurs ou des orientations idéologiques. Les choses sont fréquemment liées: lutter contre l'échec scolaire, c'est aussi maintenir ou créer des emplois; lutter contre le démantèlement des acquis sociaux est toujours, pour les fonctionnaires, un combat à la fois civique et corporatiste.

Consulter les enseignants et négocier avec leurs représentants est une forme de *reconnaissance*, tant de leurs *compétences* en matière de changement planifié que de leur *droit* de participer aux décisions qui les concernent. Les parents et les élèves ne peuvent prétendre à être consultés au titre de leur expertise, mais ils se réclament du *droit des usagers* et, pour les parents, de leurs responsabilités éducatives. Aucun système ne peut ignorer la force des usagers. Les mouvements lycéens, comme les résistances des associations de parents, peuvent ruiner aujourd'hui n'importe quelle politique de l'éducation. Sans doute, cadres, enseignants, parents, étudiants et lycéens sont-ils aussi des électeurs, mais ils n'acceptent ni de limiter leur influence sur l'école à cette seule voie, ni de se plier aux décisions d'une majorité politique dont toutes les composantes ne sont pas concernées par l'école au même titre.

Les gouvernements naviguent aujourd'hui à l'estime entre les attentes de «l'opinion publique», représentée au parlement et dans les médias, et les attentes des gens d'école et des usagers, certes moins légitimes, formellement, mais plus pressantes et pointues. Négociation il y a, mais les règles du jeu sont floues, constamment redéfinies au gré des rapports de force, parce que les démocraties ne peuvent, sans s'affaiblir comme telles, ni pleinement légitimer, ni totalement ignorer les groupes de pression.

Des temporalités divergentes entre le politique et les autres acteurs

Les magistrats, comme les députés les plus actifs, ne font souvent que passer dans le champ de l'éducation. Ils souhaiteraient, sitôt élus, faire rapidement le tour des problèmes, prendre des options fortes et les mettre en œuvre immédiatement, pour obtenir des effets *visibles* durant la même législature. Ils insistent donc, lorsqu'ils arrivent aux affaires, pour que des décisions soient prises et mises en œuvre rapidement. Les gens d'école, leurs syndicats et les associations de parents (sinon leurs membres) sont «installés» dans le système pour longtemps. Le nouveau ministre découvre des problèmes que cadres et gens du terrain connaissent depuis longtemps; il leur propose des solutions qu'ils rejettent, parfois par peur du changement ou désaccord idéologique, souvent parce qu'ils ont mieux repéré les impasses ou pressentent, au vu de leur expérience, sachant les résistances du terrain, que ces réformes flamboyantes ne s'attaqueront pas aux «vrais problèmes».

Qui a raison? Qui a tort? Il est certain que toute évolution suppose une schématisation des enjeux, une forme de simplification, donc de violence faite à la réalité. A l'inverse, à vouloir gérer toutes les contradictions et intégrer tous les points de vue, le système se condamne à la paralysie, il s'apparente à la *société bloquée* décrite par Crozier (1971). Pour le dire plus cyniquement: peut-être faut-il être *naïf* pour espérer réformer le système éducatif. Seul un pouvoir neuf peut l'être assez pour croire qu'une réforme spectaculaire constitue, à elle seule, un progrès décisif. En quelques années de marchandage avec les associations, les syndicats, ses propres cadres, un ministre perd cette naïveté et la force qu'elle donne. Il devient un élément du système, ayant appris que le bon sens et la détermination ne suffisent pas à le transformer.

Une réforme conçue et réalisée en quatre ou cinq ans – le temps d'une législature parlementaire – ne peut être que structurelle ou curriculaire, condamnée à rester sans effets durables sur les pratiques pédagogiques si les textes ne sont pas complétés par un dispositif ambitieux d'innovation et de formation. A l'inverse, une réforme d'envergure à laquelle on ne fixerait aucune échéance risquerait d'être différée encore et encore: les acteurs, face aux contradictions du système, ont la tentation compréhensible d'étaler le processus de décision. D'où l'importance de *structures de négociation* qui se donnent des calendriers politiques de l'ordre d'une *dizaine d'années*, un temps plus long qu'une législature, mais *fini*, ce qui suppose une *continuité du pilotage* par-delà les péripéties électorales...

Une construction opportuniste des problèmes

Toute réforme prétend répondre à un problème. On oublie que les problèmes n'existent pas à l'état naturel (Becker, 1966), comme Viviane Isambert-Jamati (1985) l'a montré à propos de l'échec scolaire dans les années 50. Les problèmes *sont doublement construits par les acteurs*, dans la mesure où ils dénoncent un *décalage* entre l'état et l'évolution du système d'une part, leurs attentes et exigences d'autre part. Il faut donc, pour que les acteurs puissent trouver un consensus sur l'existence et l'importance d'un problème, qu'ils partagent:

- une vision des finalités et du fonctionnement idéal du système éducatif;
- un diagnostic sur l'ampleur de l'écart à cet idéal;
- le sentiment que cet écart est inacceptable et justifie une action de réforme.

Qu'il n'y ait pas consensus sur les finalités et les exigences est indissociable du pluralisme. C'est ainsi que l'exigence d'égalité des chances ou de formation de base pour chacun n'est pas partagée par toutes les forces politiques, tous les enseignants, tous les parents. Certains défendent des intérêts, d'autres des principes de justice. Certains obtiennent déjà ce qu'ils veulent, si bien que le *statu quo* leur convient; d'autres sont exclus ou parlent au nom des exclus.



Sur l'état des lieux, il est normal aussi que le consensus soit difficile. On pourrait néanmoins rêver d'une société plus consciente du fonctionnement effectif de son école, de ses coûts et de ses effets réels. Le développement d'une économie, d'une sociologie, d'une démographie de l'éducation ont éclairé des domaines jadis peu explorés; des appareils statistiques et des indicateurs du système éducatif se mettent en place; pour savoir ce qui se passe sur le terrain, on déclenche aujourd'hui de grandes enquêtes nationales, comme celle que la France a conduit en 1998 sur les lycées, voire internationales, comme les études de l'IEA ou TIMSS; on se préoccupe d'évaluer l'efficacité et la qualité de l'éducation scolaire.

Malgré ces progrès, il reste difficile de fonder les propositions de réformes sur des données pertinentes et incontestables. Mauvaise foi, envie de ne pas savoir, faible formation méthodologique et manque de données pertinentes au moment où se prennent les décisions – et pas trois ans plus tard – se conjuguent pour maintenir un certain flou sur l'état effectif du système d'enseignement, donc sur l'opportunité de telle ou telle évolution. En l'absence de méthodes concertées et de données fiables, les acteurs qui ont le plus d'appuis et de talents médiatiques monopolisent la parole sur l'état du système.

L'identification et l'organisation des acteurs concernés

Avec qui faut-il négocier? La constitution et la loi énoncent des règles qui, une fois admises, donnent au parlement et au gouvernement des mécanismes de décision légitimes. Il en va de même de pouvoirs organisateurs privés, dans l'entreprise ou le monde coopératif. Un système légitime de vote permet de dégager des majorités, simples ou qualifiées, évitant la paralysie.

Il n'y pas de règles aussi simples et légitimes pour dire qui il faut inviter à la table de négociation, ni de combien de gens ou d'organisations représentatives il faut obtenir le soutien pour qu'une réforme ait une base solide.

Certains systèmes éducatifs ont mis en place des «machines» représentatives complexes, qui proposent des procédures et des critères de consultation et d'association aux décisions. Que ce fonctionnement soit codifié ou non, on y fait assez généralement la part belle aux corps les plus *organisés*, aux syndicats les mieux implantés, aux catégories statutaires les plus remuantes ou prestigieuses.

Ces forces sont-elles les plus représentatives? Pas toujours. C'est ainsi que, dans les pays développés, les immigrants, dont les enfants constituent une part importante du public scolaire, sont faiblement représentés par les associations de parents, qui émanent plutôt des classes moyennes. De leur côté, les syndicats d'enseignants ne représentent pas à part égale tous les enseignants. Dans plusieurs pays, les taux de syndicalisation décroissent, une partie importante des enseignants n'adhère à aucune organisation syndicale. Cela ne les empêche pas d'avoir un avis et de bloquer des changements d'autant plus facilement qu'ils ont «choisi» de ne pas participer à la phase de concertation.

De plus, une partie des enseignants sont des maîtres auxiliaires, des suppléants, des remplaçants, main d'œuvre importante, qui rend possible la gestion des fluctuations démographiques et des absences des titulaires. Ces catégories restent faiblement représentées. Les enseignants-stagiaires en formation ne sont guère mieux entendus, alors que les réformes dessinent l'avenir du système éducatif qu'ils devront assumer. Les femmes sont majoritaires dans l'enseignement, mais plutôt minoritaires parmi les cadres aussi bien qu'au sein des directions syndicales.

Quant aux élèves, seuls les plus âgés peuvent être entendus et, faut-il s'en étonner, lorsque les élèves ou les étudiants se mobilisent, ce sont ceux des filières générales qui tiennent le haut du pavé, on n'entend guère les élèves fréquentant les formations professionnelles courtes ou les étudiants des filières techniques. L'institution peut tenter de mettre en place des structures de participation *ad hoc*, qui donnent une représentation aux acteurs les moins organisés, mais de telles structures sont en général combattues ou investies par les groupes de pression et les associations qui tiennent à conserver le monopole de la représentation des enseignants ou des usagers.

Il n'est donc pas sûr que la négociation avec les groupes de pression constitués, qui brouille les règles de la démocratie formelle, élargisse toujours, pour autant, la démocratie réelle...

Une négociation sans fin, où rien n'est jamais acquis

Aucune réforme ne peut être menée comme une entreprise entièrement rationnelle. On peut rêver d'une phase de conception si bien négociée qu'elle donnerait la garantie d'une mise en œuvre sans surprise. Même dans la construction immobilière et les travaux publics, il y a des dépassements de devis et des obstacles inattendus, qui obligent à reconsidérer ou à redimensionner les projets. En matière de réformes scolaires, nul ne peut mesurer d'emblée toutes les implications, ni prévoir tous les aléas. La négociation se poursuit donc tout au long de la mise en œuvre, avec des alliances changeantes, des acteurs qui disparaissent provisoirement de la scène, parce qu'ils ont obtenu gain de cause, d'autres qui surgissent inopinément, parce qu'ils ont enfin compris qu'ils étaient concernés, voire menacés.

Un parlement peut revenir sur ses décisions ou être désavoué par un vote populaire, mais les institutions politico-administratives garantissent une certaine continuité, par-delà même les alternances politiques les plus explicites, ne serait-ce que parce que le système juridique a son inertie propre. Dans le champ de la négociation avec les acteurs sociaux, la mémoire collective est plus courte, l'actualité l'emporte sur la fidélité au projet, tout le monde navigue à vue.

Les systèmes éducatifs passent donc de longues périodes dans un état d'incertitude: y a-t-il encore une réforme en cours? Est-elle abandonnée? réorientée? en passe d'être supplantée par de nouveaux textes? Les élections amènent parfois une clarification,



mais la confusion et le marchandage se réinstallent assez vite. Une réforme se joue dans les têtes, plutôt que dans les textes: ce n'est pas un objet stable, les *représentations* de ses fondements, de ses conditions, de son calendrier, de ses effets attendus ne cessent d'évoluer.

De la concertation au «pilotage négocié»

Faut-il se résigner à la politique du pire, renoncer à tout pilotage à long terme? Ou peut-on tenter de mettre en place des dispositifs qui permettraient de surmonter certains des obstacles qui viennent d'être évoqués? Le problème est d'actualité: les sociétés développées sont à la recherche de mécanismes stabilisateurs des politiques de l'éducation, car elles ont compris, à leurs dépens, qu'une succession de réformes sans lendemain ne tenait pas lieu de réponse aux problèmes endémiques du système éducatif.

La question examinée ici à propos des politiques de l'éducation se pose depuis plus longtemps pour les politiques économiques et de l'emploi. De nombreuses démocraties ont fait émerger des institutions de type *Conseil économique et social*, sorte de «parlement socioprofessionnel» où sont représentés, plutôt que les partis, les divers acteurs économiques, patronaux et syndicaux. Sur ce modèle, on peut envisager, et certains pays ont mis en place, des *Conseils nationaux de l'éducation*. De telles instances, représentatives de tous les partenaires sociaux, en général consultatives, permettent la concertation et la confrontation de l'ensemble des forces structurées et parfois la mise en œuvre d'enquêtes nationales ou d'états généraux de l'éducation.

Aux côtés de ces instances globales, on trouve des structures propres à des ordres ou secteurs d'enseignement spécifiques. Ces instances participatives jouent souvent un rôle dans la préparation des réformes, éventuellement leur suivi ou leur évaluation. Le Cycle d'Orientation genevois avait institué une *Commission de réforme permanente*, dont le titre même indiquait qu'une fonction essentielle des instances participatives est aujourd'hui de débattre du changement planifié.

Tout lieu de concertation institué est investi par les groupes de pression les mieux organisés et tend à devenir un appareil bureaucratique de plus. Il y a donc des raisons de penser que de telles instances sont à la fois nécessaires et périssables, qu'il faut donc les réinventer périodiquement, pour leur insuffler une nouvelle jeunesse et mobiliser de nouvelles générations. De plus, aussi utiles et vivantes soient-elles, elles ne conviennent pas au pilotage de réformes spécifiques, même si elles peuvent conférer une forme de légitimité à des instances de pilotage plus spécialisées et éphémères.

Le *pilotage négocié*, tel que je l'entends ici, déborde ces lieux de concertation permanente sur les politiques de l'éducation. Une instance de pilotage négocié est liée à *une réforme éducative particulière*. Elle est constituée au moment de sa genèse, avec mission de la piloter sur cinq à dix ans, cycle de vie raisonnable d'une réforme ambitieuse. Le principe d'une réforme, ses finalités, ses orientations, son calendrier global sont fixés

par les autorités qui mandatent l'instance de pilotage. Elle ne peut donc les abandonner sans renoncer à son rôle, ce qui n'exclut pas des assouplissements. La négociation porte sur tout ce que ce cadrage laisse ouvert, ce qui n'exclut pas, bien entendu, une négociation de la réforme et du mandat de l'instance de pilotage en amont de sa mise en place. Le dispositif disparaît lorsque la réforme «quitte la scène», dans le meilleur des cas parce qu'elle a abouti, le plus souvent parce qu'elle s'enlise ou cède la place à une autre politique.

Les expressions comme «groupe de pilotage» sont devenues banales, dans la culture des organisations, ce qui masque le peu de représentations communes de ce dont on parle. Bouvier (1997) a tenté de montrer que le pilotage s'opposait à l'évaluation. Cette dernière a besoin d'une affirmation claire des finalités, puis de mesures consolidées et instrumentées des effets, pour proposer des régulations fondées sur des données et des analyses «sérieuses». L'ennui, c'est que la boucle de régulation est trop longue: lorsque les conclusions des spécialistes deviennent disponibles, les mandataires ont changé, les finalités ont évolué et le paysage s'est transformé.

Piloter une réforme, c'est naviguer à l'estime en se servant d'une *intelligence collective* (Lévy, 1997) qui, sans exclure le recours à des méthodes plus lourdes, tente de comprendre ce qui se joue *par tous les moyens du bord*, en rassemblant le maximum d'indices. Le pilotage est d'abord une prise d'information à la fois rapide et fiable, ce qui suppose la mise en synergie de tous les acteurs qui détiennent des éléments d'appréciation et d'interprétation, à charge pour eux de les assembler de façon *coopérative* et d'en tirer des décisions stratégiques.

L'intelligence collective ne fonctionne que si chacun est prêt à faire confiance aux informations et aux analyses de ses partenaires. Cette confiance et cette coopération ne débouchent pas sur des décisions totalement informées, ni parfaitement légitimes d'un point de vue «scientifique». Du moins sont-elles fondées sur une appréciation conjointe du terrain, des humeurs, des compétences, des ressources, des dynamiques en jeu, des obstacles. L'intelligence collective doit être assez vive et assez réaliste pour favoriser des décisions «raisonnables», à la fois novatrices et réalisables.

Cela ne va pas sans une construction intensive, au sein de l'instance de pilotage et dans un réseau plus vaste, de *représentations communes*:

- des objectifs du changement spécifique qu'on veut favoriser;
- des modèles les plus prometteurs de changement planifié et des stratégies d'innovation qui en découlent;
- des relais disponibles, des leviers permettant de mobiliser le système aussi bien que de faire remonter des informations;



- de l'état du système et des tendances à l'œuvre, aussi bien dans le champ spécifique couvert par une réforme que dans le champ plus vaste des affrontements entre groupes sociaux, dont une réforme scolaire n'est souvent qu'un enjeu parmi d'autres.

Pour constituer une véritable instance de pilotage d'une réforme éducative, il ne suffit pas de former un groupe composé de représentants de divers corps, statuts, métiers et points de vue concernés. Le vrai défi est de dépasser les clivages et les marchandages habituels, pour adopter une *vision collective*. On peut parler d'une logique de résolution de problème, orientée par des objectifs définis, à condition d'accepter que le problème soit lui-même construit et reconstruit et que la recherche de solutions passe par des tâtonnements, des essais, l'analyse des erreurs et des errements. On est revenu aujourd'hui de l'idée qu'une réforme exprime une rationalité incontestable et unique qui se heurterait à des «résistances irrationnelles». Il reste à trouver une *cohérence* et une référence acceptable au *bien commun*, sans quoi le pilotage deviendra pur marchandage entre groupes de pression. L'animation d'une telle instance, les ressources et informations mises à sa disposition peuvent la constituer en une véritable *task force* réaliste et efficace. A l'inverse, si le fonctionnement d'une instance de pilotage est mal pensé ou mal conduit, elle peut devenir une partie de la noosphère sans aucune prise sur le réel, un *souk* sans perspective politique ou le dernier «salon où l'on cause», sans parvenir à adopter la moindre orientation stratégique commune.

Le pilotage peut entrer en conflit avec les compétences de gestion et d'orientation de la direction politico-administrative classique, au sens où il confère un pouvoir stratégique à des instances composites, où se rencontrent, d'une part, les responsables politiques élus et les hauts fonctionnaires, qu'ils nomment et dirigent, d'autre part des acteurs sociaux qui sont associés au pilotage parce qu'ils sont incontournables, en raison des zones d'incertitude ou des compétences qu'ils contrôlent. Même si l'instance de pilotage n'est pas autonome et ne formule que des recommandations, sa maîtrise des dossiers et la pertinence de ses propositions infléchit les décisions des instances de gestion politico-administrative en charge du système, en particulier si elles souhaitent que la réforme entreprise réussisse...

On invite de plus en plus souvent le secteur public à se réorganiser en s'inspirant de la gestion d'entreprise, ce qui conduit notamment à la vogue du *New Public Management* et à la quête de la «qualité totale» fondée sur une évaluation omniprésente des «résultats». Il serait tout aussi intéressant d'apprendre du monde de l'entreprise que le désordre, la confrontation et l'innovation ont partie liée (Alter, 1990). Dans le secteur privé moderne, les directions considèrent de plus en plus qu'il leur revient d'organiser et d'arbitrer des conflits entre fractions traditionnelles et fractions novatrices de l'entreprise, donc aussi de favoriser leur confrontation ouverte et d'animer des lieux institués de négociation. Dans le secteur public, les directions administratives se sentent progressivement condamnées à faire de même, mais elles rêvent encore, parfois, d'un retour à l'ordre ancien et refusent de comprendre que leur tâche n'est plus de piloter seules le changement planifié, en s'appuyant sur les directives ministérielles, mais d'organiser le pilotage négocié et d'y participer. Les directions ne sont ni des acteurs

parmi d'autres, ni comme des arbitres au-dessus de la mêlée. Elles ont une double mission: énoncer et justifier (pour des raisons politiques, budgétaires, juridiques) les limites de la négociation et permettre de négocier le négociable dans de bonnes conditions.

L'instance de pilotage, une fois mise en place, est censée incarner l'esprit d'une réforme et le souci du bien public, ce qui ne va pas sans induire une certaine tension avec les intérêts particuliers des divers acteurs, y compris ceux qui ont voulu la réforme et mis en place une instance de pilotage, mais la souhaiteraient moins encombrante, déterminée ou active dès que d'autres soucis les assaillent et les incitent à passer des compromis. Il faut donc une ingéniosité particulière pour faire coexister et coopérer une autorité formelle et une instance de pilotage moins soucieuse de gérer le système que de faire avancer une réforme.

«L'union est un combat», disait Georges Marchais dans les années 80, au temps où l'alliance des partis communiste, socialiste et radical («l'Union de la gauche») avait pour la première fois depuis le Front populaire la majorité en France. Une instance de pilotage incarne le même *paradoxe*: elle réunit des gens de positions, de légitimités, de tendances différentes, pour les faire travailler *ensemble* à la régulation d'une réforme. Une bonne régulation sortira de leur confrontation si elle est *à la fois coopérative et conflictuelle*. Un pilotage sans conflits cognitifs, ni affrontements idéologiques, ne saurait représenter la diversité des logiques d'action et des catégories d'acteurs. Les contradictions et les conflits s'exprimeraient dès lors en dehors de l'instance de pilotage, sans procédure de concertation.

La question cruciale du pilotage est de savoir comment dépasser différences et divergences pour trouver un *compromis acceptable*, qui ne soit ni mou, ni régressif. Ce pari est loin d'être gagné, il se rejoue dans chaque contexte national ou régional, pour chaque réforme. Nous vivons plutôt une période d'apprentissage institutionnel, apprentissage non pas de la négociation entre partenaires sociaux, qui est entrée dans les mœurs, mais du *pilotage négocié*, ce qui est assez différent. Il ne s'agit pas alors de trouver de temps en temps un «compromis historique» qui pacifie les rapports sociaux durant plusieurs années, mais de *travailler ensemble de façon intensive*, pour faire réussir une entreprise complexe et dont l'issue reste incertaine durant des années.

Les cultures organisationnelles s'enrichissent progressivement de nouveaux modèles, de nouveaux savoir-faire. Aujourd'hui, les notions de direction, décision, participation, délégation, autonomie, concertation, consultation, démocratie, négociation forment un champ conceptuel assez flottant, où règne la confusion. Mais il n'est pas interdit d'espérer qu'une *culture du pilotage négocié des réformes* évite aux nouvelles instances de pilotage créées dans divers contextes de réinventer la roue. Si l'on souhaite que l'école devienne une *organisation apprenante*, il faut souhaiter que cet apprentissage porte aussi sur ses fonctionnements collectifs et institutionnels et se nourrisse des travaux sur la communication, la négociation, la décision, l'innovation dans le monde du travail et des organisations, au-delà des références pédagogiques et didactiques. Une



culture du pilotage se constituera au carrefour de la recherche et d'une pratique réflexive qui engrange des savoirs d'action à partir de l'expérience collective et de son analyse.

Aussi longtemps qu'il n'existe pas de culture commune dans ce domaine et que les règles du jeu et les représentations de la négociation sont confuses, les acteurs politico-administratifs pèchent par excès ou par défaut. Par défaut lorsqu'ils renoncent à un pouvoir qu'ils tiennent de la loi et des règles de la démocratie parlementaire ou directe. C'est ainsi que les finalités de l'école ne relèvent pas du pilotage d'une réforme, même et surtout si ce dernier est un bon analyseur de l'ambiguïté des textes. Comme Meirieu le rappelle avec force, l'école devrait rester une institution, ne pas devenir un simple «service» visant la satisfaction de l'utilisateur moyen. Ses missions restent fondamentalement liées à un projet de société et le politique doit conserver – dans le respect des règles démocratiques – le monopole de l'orientation des systèmes éducatifs.

A l'inverse, une défense rigide des prérogatives traditionnelles des ministères et de l'administration en matière de gestion ne peut que réduire à néant l'espace de négociation. Il n'y a pas de négociation sans partage du pouvoir, mais où sont les limites?

Pilotage négocié et expertise

Dans un pilotage négocié, chacun peut, s'il en a les moyens, mobiliser ses propres experts, pour préparer ses dossiers ou affûter une tactique. C'est une figure de l'expert contemporain, mercenaire du savoir. Certains experts s'imaginent volontiers conseillers du «prince». Les uns lui soufflent des diagnostics et des réformes, les autres lui conseillent d'habiles stratégies de changement, tenant compte des résistances des acteurs. D'autres, par choix politique ou faute d'accéder aux allées du pouvoir, conseillent l'opposition ou divers groupes de pression.

Dans le pilotage négocié du changement, on peut imaginer d'autres figures. J'en distinguerai trois : l'évaluateur, l'inspirateur et le stratège.

- **L'évaluateur** peut adopter le point de vue de Sirius et tendre aux décideurs un miroir grâce auquel ils sont censés voir la réalité en face. A eux de savoir ce qu'ils feront alors. L'expert ne se prononce pas sur l'opportunité d'une réforme, ni sur les finalités de l'éducation. Ce n'est pas son rôle. Il est entièrement du côté de la connaissance et de la méthode, laissant aux «acteurs» le soin de définir les finalités. Même alors, à son corps défendant, l'expert reste un acteur : mesurer, observer, comparer, dire, c'est jouer un rôle, assumer un arbitraire, agir sur les représentations, donc indirectement, sur les décisions. Nul n'est véritablement au-dessus de la mêlée. C'est d'autant plus vrai que l'évaluation devient continue et formative et prétend donc aider la réforme à réussir plutôt que de faire un constat *ex post*.

- **L'inspirateur** s'identifie à la réforme et la défend non seulement contre ses détracteurs, mais aussi contre les décideurs, suspects de transiger, de ne pas aller au bout de

leurs intentions. Il a en général participé à l'élaboration du projet. Dans une réforme comme dans une recherche-action, le projet peut se dresser «contre les acteurs» (Haramain et Perrenoud, 1981), parce qu'ils sont pris par d'autres urgences et d'autres jeux. Il n'est pas inutile qu'un acteur au moins s'identifie au projet et défende sa mise en œuvre, au besoin contre ceux qui l'ont soutenu au départ, mais rêvent déjà, quelque temps après, de l'abandonner, de l'infléchir ou de le réviser à la baisse. L'expert ne peut devenir garant de la cohérence et de la fidélité aux intentions que s'il manifeste une forte adhésion idéologique à la réforme (contenu et méthode). Certains imaginent que les experts ne sont concernés que par les moyens. Les experts indifférents à l'avenir du système éducatif et à ses finalités sont en général de médiocres technocrates. Les chercheurs qui passent leur vie à observer les systèmes éducatifs sont rarement neutres, ils ne cachent pas en général leur désir de les voir évoluer dans le sens d'un idéal: démocratisation de l'enseignement, modernité, citoyenneté, participation, appropriation des technologies, etc. Pierre Bourdieu, François Dubet, Viviane Isambert-Jamati, Louis Legrand, Edgar Morin, Philippe Meirieu, Antoine Prost, Bertrand Schwarz, Lucie Tanguy, Alain Touraine, par exemple, ont joué et jouent en France le rôle d'experts dans le champ de la formation. Ils ont été ou sont, à ce titre, appelés à orienter le devenir du système éducatif. Ils sont alors *engagés*, personnellement et politiquement. Cela les empêche-t-il de décrire le système *tel qu'il est*? Je ne le crois pas, non en raison d'une simple vertu méthodologique, parce que les chercheurs savent qu'on n'a aucune chance de transformer un système qu'on est incapable de saisir et de comprendre dans sa complexité. Là est la vraie différence.

• **Le stratège** peut s'investir dans la régulation du pilotage négocié. Le pilotage est un *système d'action éphémère et instable*, qui réunit des forces disparates et antagonistes autour d'un projet, avec mission de guider l'évolution du système éducatif dans le sens de finalités ambitieuses, donc difficiles à atteindre. L'échec d'un processus de réforme est toujours plus probable que sa réussite, tant les facteurs à contrôler dépassent les outils, les compétences, la cohérence des acteurs. Pour déjouer les pièges les plus grossiers et sortir indemne des autres, il faut une vigilance et une cohérence de chaque instant. Si l'instance de pilotage ne parvient pas à neutraliser, durant quelques années, les jeux ordinaires qui paralysent les organisations, elle devient inutile. Une telle mission peut paraître paradoxale. Elle l'est. Elle témoigne d'une sorte de conscience qu'ont les acteurs du système de leur impuissance à changer collectivement, en dépit de leurs professions de foi et déclarations d'intention. Comme *machine paradoxale*, mise en place par le système pour déjouer ses propres contradictions, une instance de pilotage exige une grande *lucidité* sur les mécanismes à l'œuvre et une forme d'indépendance, non seulement dans l'action, mais dans le jugement. Comment développer une stratégie de changement à la fois concertée, réaliste et efficace? A cette question, aucun expert ne peut répondre à la place des acteurs, mais il n'est pas inutile de mobiliser des compétences qui peuvent aider la réforme à ne pas s'enliser lorsqu'elle rencontre les premières turbulences. Une formation en sciences sociales et en psychologie, ajoutée à une expérience des systèmes, des organisations et des jeux d'acteurs, seront alors des expertises plus utiles que la maîtrise pointue des aspects pédagogiques, didactiques ou techniques de la réforme. L'insertion dans une communauté universitaire, elle-même



activement engagée dans les rapports avec la cité, donne alors des points d'appui et de référence essentiels.

Ces trois figures sont idéales-typiques. Les «vrais experts» impliqués dans des dispositifs de pilotage mêlent des traits empruntés aux unes et aux autres, avec une dominante. Ils ne seront utiles que s'ils sont *à la fois impliqués et indépendants*, ligne de crête bien difficile à tenir...

Issus du monde de la recherche, les experts ont souvent des rapports très ambivalents à la politique. Les plus lucides font le chemin que décrit Pierre Bourdieu:

«Moi-même, j'ai été victime de ce moralisme de la neutralité, de la non-implication du scientifique. Je m'interdisais alors, et à tort, de tirer certaines conséquences évidentes de mon travail d'enquête. Avec l'assurance que donne l'âge, avec la reconnaissance aussi, et sous la pression de ce que je considère comme une vraie urgence politique, j'ai été amené à intervenir sur le terrain dit de la politique. Comme si on pouvait parler du monde social sans faire de politique, on pourrait dire qu'un sociologue fait d'autant plus de politique qu'il croit ne pas en faire.» (Entretien accordé au journal suisse *Le Temps*, Samedi culturel, 28 mars 1998, p. 11.)

Les sociologues sont sans doute plus sensibles que d'autres chercheurs aux rapports ambigus du savant et du politique. Leur discipline les empêche de croire qu'un expert est au-dessus de la mêlée. La question est de savoir s'il peut *s'impliquer sans renoncer à ses outils, son identité, son rapport au savoir*. Tanguy (1995) suggère que c'est possible, que le rêve de pureté et d'innocence totales du scientifique n'est qu'une forme de cécité, dès lors qu'il intervient dans les affaires humaines, ne serait-ce qu'en écrivant *ce qu'il voit*... Les diverses figures de l'expert cherchent, les unes à nier cette contradiction, les autres à la vivre avec une certaine lucidité et dans une relative sérénité...

Références bibliographiques

Alter N. (1990), *La gestion du désordre en entreprise*, Paris, L'Harmattan.

Becker H. S. (dir.) (1966), *Social Problems, a Modern Approach*, New York, Wiley.

Bonami M. & Garant M. (dir.) (1996), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*, Bruxelles, De Boeck.

Bouvier A. (1994), *Management et projet*, Paris, Hachette.

Bouvier A. (1997), *Faut-il, au sein des organisations, substituer le pilotage à l'évaluation?*, Lyon, Institut universitaire de formation des maîtres.

Cros F. & Adamczewski G. (dir.) (1996), *L'innovation en éducation et en formation*, Bruxelles, De Boeck.

Crozier M. (1971), *La société bloquée*, Paris, éd. du Seuil.

Direction de l'enseignement primaire (1994), *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise. Texte d'orientation*, Genève, Département de l'instruction publique.

Friedberg E. (1993), *Le pouvoir et la règle*, Paris, éd. du Seuil.

Gather Thurler M. (1994), L'efficacité des établissements ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit, in: Crahay M. (éd.), *L'évaluation et l'analyse des établissements de formation. Problématiques et méthodologies*, Bruxelles, De Boeck, à paraître.

Gather Thurler M. (1996), Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites, in: Bonami M. & Garant M. (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*, Bruxelles, De Boeck, pp. 145-168.

Haramain A. & Perrenoud Ph. (1981), *RAPSODIE, une recherche-action: du projet à l'acteur collectif*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier N° 15 (publié d'abord sous le même titre in: *Revue européenne des sciences sociales*, 1981, N° 59, pp. 175-231).

Hari R. (1982), De la pratique d'une réforme scolaire, *Revue européenne des sciences sociales*, N° 63, pp. 143-160.

Henriot-Van Zanten A., Plaisance E. & Sirota R. (éd.) (1993), *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan.

Husti A. (éd.) (1996), *Changements dans le monde de l'éducation*, Paris, Nathan.

Huberman M. (1982), De l'innovation scolaire et de son marchandage, *Revue européenne des sciences sociales*, N° 63, pp. 59-85.

Hutmacher W. (1990), *L'école dans tous ses états. Des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*, Genève, Service de la recherche sociologique.

Isambert-Jamati V. (1985), Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme «problème social» dans les milieux pédagogiques français, in: Plaisance E. (dir.), *L'échec scolaire: Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, éd. du CNRS, pp. 155-163 (repris in: Pierrehumbert B. (dir.), *L'échec à l'école: échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1992).



Légrand A. (1994), *Le système E. L'école... de réformes en projets*, Paris, Denoël.

Lévy P. (1997), *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Paris, La Découverte.

Nouvelot M.-O. (1988), Le fonctionnement de l'établissement scolaire: «l'innovation» garante de l'équilibre?, in: Perrenoud Ph. & Montandon Cl. (dir.), *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, pp. 227-241.

Obin J.-P. (1993), *La crise de l'organisation scolaire*, Paris, Hachette.

OCDE (1996), *Evaluer et réformer les systèmes éducatifs*, Paris, OCDE.

Perrenoud Ph. (1990), La formation équilibrée des élèves, chimère ou changement du troisième type?, *C.O. Informations* (Genève), novembre, N° 8, pp. 16-41.

Perrenoud Ph. (1993), L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs, *Education & Recherche*, N° 2, pp. 197-217.

Perrenoud Ph. (1996), Evaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable?, *Mesure et Evaluation en Education*, vol. 19, N° 2, pp. 53-97.

Perrenoud Ph. (1998), Réformes scolaires et renouveaux de la formation des enseignants: une introuvable synchronisation, in: Carbonneau M. et Tardif M. (dir.), *Les réformes en éducation, leur impact sur l'école et sur la formation des maîtres*, Bruxelles, De Boeck, à paraître.

Robert A. (1993), *Système éducatif et réformes*, Paris, Nathan.

Strauss A. (1992), *La trame de la négociation*, Paris, L'Harmattan.

Tanguy L. (1995), Le sociologue et l'expert. Une analyse de cas, *Sociologie du travail*, N° 3, pp. 457-477.

Thélot C. (1993), *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan.

2.4 Chercheurs en éducation et décideurs: des relations conflictuelles, mais nécessaires

François Orivel

CNRS / Institut de recherche sur l'économie de l'éducation, Université de Bourgogne, Dijon

Chercheurs et décideurs, en éducation comme ailleurs, n'ont pas les mêmes objectifs, ni les mêmes préoccupations, ni les mêmes priorités. Les premiers sont d'abord sensibles à l'opinion de leurs pairs, ont des préoccupations principalement académiques, et regardent l'horizon. Les seconds réagissent aux signaux de l'opinion publique et des électeurs, veulent des éclairages concrets et pragmatiques, immédiatement utilisables dans l'action quotidienne. Ils ne regardent pas le long terme, mais la prochaine échéance électorale: la solution aux problèmes posés doit donc être déjà prête, si l'on veut que les résultats attendus soient disponibles avant le délai fatidique. Il résulte de ces divergences d'attente et de calendrier que les relations chercheurs-décideurs sont généralement tendues et méfiantes, parfois distantes, faites de frustrations réciproques et chargées d'incompréhension mutuelle.

On observe cependant, depuis quelque temps, de timides rapprochements, engendrés par l'intérêt partagé des deux groupes. Du côté des chercheurs, on éprouve des craintes par rapport aux financements nécessaires pour produire de la recherche de qualité, et cela passe par les décideurs. Du côté de ces derniers, la complexité des sociétés modernes est devenue telle que le recours à leur seule intuition pour fonder une décision aux multiples conséquences apparaît de plus en plus comme risqué et hasardeux. Par ailleurs, le processus de mondialisation fragilise les acquis les plus solides, impose l'élaboration de solutions nouvelles, la mise en œuvre de réformes dans tous les domaines, y compris celui de l'éducation, et l'on attend de plus en plus de la recherche qu'elle éclaire l'avenir, qu'elle assure une veille technologique par rapport aux initiatives de la concurrence, voire qu'elle anticipe les innovations futures afin de rester en tête dans la course à la productivité, afin notamment de préserver l'emploi.

Les systèmes éducatifs, qu'ils le veuillent ou non, sont au cœur de ces enjeux. On leur demande plus que par le passé. Il ne s'agit pas seulement de produire les élites appelées à exercer les fonctions de responsabilité dans les sphères économiques, politiques, culturelles et sociales. Il leur faut désormais le faire dans le respect de l'équité, réduire les échecs, apporter à tous un minimum de compétences pour trouver la place de chacun dans les sociétés modernes, étant entendu qu'illettrisme et intégration ne font plus bon ménage. Ce nouveau contexte oblige plus qu'autrefois décideurs et chercheurs à coopérer, à rapprocher leurs objectifs et leurs priorités, à s'évaluer réciproquement, et donc à harmoniser leurs démarches.



1. Les embûches de la coopération chercheurs-décideurs: pourquoi les décideurs font-ils si peu crédit à la recherche en éducation?

Il y a quelques années, la revue *Educational Researcher*, qui est publiée par la puissante association américaine des chercheurs en éducation, a publié un article vitriolique intitulé «The awful reputation of educational research» (Kaestle, 1993). L'idée développée par l'auteur de cet article, sur lequel nous reviendrons plus longuement par la suite, est que la réputation de la recherche en éducation est désastreuse parmi les décideurs en premier lieu, et parmi les praticiens, c'est-à-dire les enseignants eux-mêmes, en second lieu, tout simplement parce qu'elle ne leur serait d'aucune utilité dans leur vie professionnelle, qu'il s'agisse de prendre des décisions ou d'exercer des fonctions pédagogiques.

Ce jugement sévère peut d'autant plus surprendre que l'école américaine de recherche en sciences de l'éducation est sans conteste l'une des plus fécondes au monde. Son congrès annuel réunit plus de 5000 participants, qui peuvent assister à la présentation de plusieurs milliers de communications apportant des résultats de recherche dans tous les domaines de l'éducation. La compétition pour la notoriété y est intense, les débats y sont animés et sans concessions. Les participants doivent se livrer une concurrence acharnée pour publier leurs travaux dans les revues les plus en vue. Bref, on a là tous les ingrédients habituels qui concourent à l'émergence d'un milieu scientifique rigoureux, sous étroit contrôle de qualité, susceptible de produire des résultats fiables, et donc d'améliorer la productivité des services éducatifs, comme c'est le cas de la recherche-développement dans les autres secteurs de l'économie.

1.1 Un milieu relativement étroit en termes quantitatifs (dans le cas de la France)

Chacun sait, et je suis naturellement le premier à le déplorer, qu'il y a une certaine distance entre le niveau de la recherche américaine en éducation et celui de la recherche française. Même si l'on ne trouve pas un article du même genre à son propos, il n'est pas illégitime d'avancer que le statut de cette dernière n'est pas plus enviable qu'aux Etats-Unis ou ailleurs, bien au contraire. Du reste, l'actuel ministre de l'éducation ne cache pas en privé son peu d'estime pour le milieu scientifique français dans le champ des sciences de l'éducation, et il est commun d'observer que les experts qui sont sollicités par les médias, voire les décideurs eux-mêmes, pour donner un avis de spécialiste sur une question d'éducation, sont plus souvent des universitaires qui ont acquis leur notoriété dans une autre discipline (la physique, la chimie, etc.) et non dans les sciences de l'éducation. En général, le fait d'obtenir le prix Nobel dans une discipline scientifique quelconque semble immédiatement qualifier son titulaire d'un label d'excellence pour parler au nom des sciences de l'éducation, et donner son avis (d'expert) sur toute question d'ordre pédagogique.

La faiblesse de la recherche française trouve en partie son origine dans le fait que la formation des enseignants du primaire et du secondaire ne passe pas, comme dans beau-

coup d'autres pays, par des institutions de type universitaire dans lesquels les professeurs ont majoritairement acquis leur certification académique dans le domaine des sciences de l'éducation. A l'époque des écoles normales formant les instituteurs, le corps enseignant n'était pas composé d'enseignants-chercheurs universitaires, et n'avait pas été sélectionné sur la base d'une qualification acquise dans la recherche. La création des IUFM n'a pas véritablement changé la situation sur ce point, car les nouveaux professeurs qui y sont recrutés ont principalement acquis leur qualification d'enseignant-chercheur dans une discipline autre que les sciences de l'éducation.

1.2 Des délais trop longs pour les décideurs (en général)

Kaestle (1993) rappelle que lorsque Milton Goldberg était Secrétaire de l'OERI (Office of Educational Research and Improvement), il fut auditionné au Congrès pour défendre le budget de recherche en éducation, et la première remarque qui lui fut faite fut la suivante: «Monsieur Goldberg, avant de vous donner la parole, puis-je vous demander de faire quelque chose pour moi?... Ne commencez pas par nous dire que la recherche est un processus qui prend beaucoup de temps. Parce que tous vos prédécesseurs nous ont fait le coup.»

L'impatience des décideurs par rapport aux chercheurs en termes de délais est un phénomène récurrent. La plupart des ministres français de l'Education l'ont ressenti. En effet, l'espérance de vie d'un décideur est relativement brève, et tout ministre pense à juste titre que s'il veut réformer quelque chose, il doit s'y prendre dès son entrée en fonction. Si cette réforme doit s'appuyer sur des résultats de recherche, ou bien le hasard veut que cette recherche ait été déjà réalisée, ce qui ne semble pas être un cas fréquent, ou bien il doit la commanditer, et dans cette hypothèse, il se heurtera nécessairement aux chercheurs qui lui feront observer que leur déontologie impose des précautions méthodologiques qui excluent que les résultats attendus soient disponibles dans les délais souhaités par le ministre. Pour obtenir néanmoins des réponses rapides à leurs questions, de nombreux ministères de l'Education se sont dotés de services d'études et de recherche sur lesquels l'autorité du ministre est plus forte qu'elle ne l'est sur les chercheurs universitaires, et qui s'exécutent par nécessité hiérarchique. Il est toutefois fréquent que ces recherches conduites à la hâte n'acquiescent pas la crédibilité scientifique standard auprès de la communauté des pairs, et que ces unités d'études ne jouissent pas d'une haute notoriété académique.

Il faut toutefois se garder de généraliser trop vite. Les travaux menés dans ces unités sont parfois de qualité remarquable; ils ont souvent le mérite de la continuité, et surtout, ils correspondent davantage aux attentes des décideurs. Mais le contrôle politique qui s'exerce sur eux nuit à leur image, et leur défaut principal n'en demeure pas moins: il arrive que des résultats soient tout simplement écartés parce qu'ils dérangent le décideur du moment, lorsqu'ils vont à l'encontre d'une orientation forte promue sous son autorité. Chacun a à l'esprit des exemples de ce genre, sur lesquels je ne m'étendrai pas.



1.3 Des relations recherche-enseignement peu entretenues

Le manque de relations entre les objectifs du chercheur et les besoins des praticiens (administrateurs scolaires et enseignants) est un autre thème récurrent mentionné par Kaestle. Il est dû d'abord à un manque d'efforts de la part des chercheurs pour faire connaître aux praticiens les résultats de leurs recherches. L'instrument de diffusion le plus ambitieux, aux Etats-Unis, et donc dans le monde, est la base de données ERIC, qui est une base de données bibliographique très développée sur les travaux des chercheurs en éducation. Elle est malheureusement considérée comme «inutile» par les enseignants (Kaestle, 1993): trop de références, pas de discrimination entre les références essentielles et les travaux anecdotiques. Mais les travaux de vulgarisation n'ont guère plus de succès. En 1986, les responsables de l'OERI ont diffusé à un demi-million d'exemplaires un opuscule intitulé *What Works* (Ce qui marche), synthétisant des centaines de travaux de recherche en éducation, choisis parmi ceux dont les résultats étaient considérés comme les plus robustes. Ce document se voulait pratique, facile à comprendre et à mettre en œuvre. Selon le directeur de l'OERI, Chester Finn, les 41 recommandations que l'on trouvait dans cet opuscule étaient «validées par une recherche abondante, avaient fait l'objet de multiples contrôles par des pairs, étaient signées des personnalités les plus éminentes dans les domaines concernés, (...) étaient rédigées en bon anglais». Un an plus tard, au cours d'une réunion avec des directeurs d'école de Californie, Finn s'aperçut que quatre seulement en avaient entendu parler, que deux avaient vu le document, et qu'un seul en avait parlé dans une réunion avec ses enseignants. Finn en a conclu que la diffusion par le truchement de l'imprimé ne marche pas, et qu'il faut trouver d'autres moyens, peut-être celui de la formation permanente. Toujours selon Kaestle (1993), ce n'est pas seulement un problème de modalités appropriées de diffusion: c'est surtout un problème de manque d'intérêt de la part des enseignants qui pourraient mettre en pratique les résultats de la recherche.

1.4 Recherche en éducation et décideurs politiques

Le grand public, mais aussi le politicien moyen, ne porte pas le même regard sur un scientifique qui fait des recherches sur l'éducation d'une part, et sur ceux qui s'occupent du génome humain ou de la fission nucléaire d'autre part. Le prestige des seconds est d'emblée plus élevé parce qu'ils traitent de questions sur lesquelles on dispose d'un niveau d'information très limité, alors que tout un chacun est passé par l'école, et a une expérience personnelle de la façon dont est enseignée l'histoire ou les mathématiques. Chaque décideur, chaque citoyen, chaque parent d'élève, chaque ancien élève a son idée sur la question et est convaincu de savoir ce qu'il faut faire pour qu'un enseignant obtienne de bons résultats. Ce n'est pas la recherche qui va bouleverser ce qu'ils savent déjà.

En conséquence, le soutien politique et budgétaire à la recherche éducative est soumis à de constantes révisions. En 1972, rappelle Kaestle (1993), on a créé le *National Institute of Education* parce que le Congrès pensait que l'OERI, c'est-à-dire l'institu-

tion dont c'était la mission, était incompetent. Par ailleurs, on observe de continuelles révisions budgétaires, à la hausse, suivies de baisses, créant ainsi une instabilité et une inquiétude permanentes parmi les chercheurs, qui se sentent mal aimés, contestés, fragilisés. De plus, les responsables politiques croient améliorer les performances du milieu en le soumettant à de perpétuelles réorganisations internes, qui le déstabilisent plutôt qu'elles ne le consolident. Ceux qui ont suivi ces réorganisations successives sont sceptiques quant à leur utilité, ce qui n'empêche pas chaque nouveau secrétaire d'Etat qui arrive pour s'occuper du dossier d'entreprendre sa propre réorganisation. C'est apparemment l'activité qui motive le plus les responsables qui exercent ce type de fonction, qui tendent systématiquement à surestimer l'impact que cela peut avoir.

La situation n'est pas plus favorable dans le cas français, où le principal organisme de recherche en éducation, l'INRP, est en constante réorganisation par les autorités de tutelle depuis plusieurs années, et où la DEP, qui a développé avec succès les recherches en évaluation depuis la fin des années 80, a vu récemment remises en cause ses activités dans ce champ.

1.5 Manque de lisibilité des résultats de la recherche à l'intention des décideurs

Même si l'on a affaire à un milieu scientifique de qualité, respectant scrupuleusement la déontologie professionnelle, les recherches en éducation conduisent trop souvent à des résultats contradictoires. Par exemple, l'impact de la taille de la classe sur les apprentissages individuels a fait l'objet de plusieurs centaines de recherches depuis plus de trente ans, dans un grand nombre de contextes différents, qui ont conduit à des résultats qui peuvent apparaître comme peu cohérents et difficiles à interpréter. Certes, beaucoup de ces études n'obéissent pas aux critères de rigueur scientifique standard, mais il y en a suffisamment qui s'y conforment pour jeter le trouble chez l'utilisateur potentiel. Pourquoi la majorité des études aboutissent-elles à la conclusion que la taille de la classe n'a pas (ou très peu) d'impact sur les acquisitions alors que tant d'enseignants y voient une avenue majeure d'amélioration? Il y a sans doute à cela plusieurs raisons, en particulier le fait que les petits groupes permettent plus facilement de mettre en œuvre une approche individualisée de l'enseignement, et apportent par ailleurs un certain confort pour l'enseignant lui-même. Cette foi dans les mérites de la réduction de la taille des classes vient d'être réitérée par le Président Clinton lui-même, dans son dernier discours à l'Union, dans lequel il a annoncé son intention de faire passer de 22 à 18 la taille moyenne des classes. On peut simplement en prédire les coûts, c'est-à-dire une augmentation automatique de l'ordre de 20% des dépenses par élève, alors qu'aucune étude n'a été conduite afin d'examiner si avec ce budget supplémentaire, on ne pourrait pas financer des réformes plus prometteuses.



1.6 Un financement globalement insuffisant de la recherche en éducation

Dans l'édition 1995 de *Regards sur l'éducation*, l'OCDE a pour la première fois publié un indicateur relatif aux dépenses de recherche-développement (R&D) dans le secteur de l'éducation. Les pays qui ont répondu à cette question indiquent que leurs dépenses de recherche-développement représentent entre 0,18% et 0,37% de leurs dépenses totales d'éducation, soit en moyenne 0,27%. Toujours selon l'OCDE (1997), les dépenses totales de R&D dans l'ensemble des secteurs de l'économie atteint en moyenne 2,15% du PIB dans les pays membres, soit huit fois plus. Ce pourcentage est significativement plus élevé dans les secteurs de pointe, tels que l'industrie pharmaceutique, chimique, aérospatiale ou électronique, où ce pourcentage peut dépasser les 20%. L'opinion commune s'accommode de l'idée que l'éducation est un secteur où il ne peut y avoir de progrès de productivité, ce qui est peut-être une grave erreur. Il est probable en effet que les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication produisent des changements majeurs dans les processus d'apprentissage, et qu'ils se développent à l'extérieur des systèmes éducatifs si ceux-ci restent passifs face aux potentialités qu'ils recèlent.

2. La recherche a un impact sur les politiques, mais avec décalage

En dépit des obstacles qui viennent d'être mentionnés, il serait faux de prétendre que les décisions en matière de politique éducative sont imperméables aux acquis de la recherche. Dans le domaine de l'économie de l'éducation, qui est celui dans lequel je me suis le plus investi, on peut observer une certaine corrélation historique entre les résultats majeurs des travaux des économistes de l'éducation et les tendances lourdes concernant l'évolution des systèmes éducatifs.

Le premier point renvoie aux origines mêmes de la discipline, lorsqu'elle a élaboré le concept de capital humain, avec son corollaire: la perception que le processus éducatif peut s'assimiler à un phénomène d'investissement et non de consommation, au moins à titre principal. Cet investissement étant à la fois rentable pour les individus et la société dans son ensemble, il devenait justifié d'augmenter l'effort national d'éducation afin de développer la productivité du travail et la croissance économique. Cette analyse, qui date de la fin des années 50, coïncide avec le démarrage d'une période exceptionnelle de vingt années d'augmentation rapide des dépenses d'éducation, notamment des dépenses publiques, qui sont passées de moins de 2% du PIB à plus de 5%.

La phase suivante, dont on peut situer l'essor au milieu des années 70, a vu se multiplier les critiques à l'encontre de la théorie du capital humain d'une part, et les travaux qui mettaient en évidence une faible relation entre les ressources mises à la disposition des écoles et leurs performances relatives d'autre part. Il ne suffisait pas d'augmenter les *inputs* pour améliorer les performances si l'on ne s'intéressait pas aussi aux problèmes de gestion, d'allocation rationnelle des ressources, de mesure des résultats, d'incitations appropriées des acteurs. L'économie de l'éducation s'est donc penchée

activement sur ces problèmes, et a développé des analyses sur les questions de responsabilisation des acteurs, de décentralisation, de redevabilité, d'autonomie, d'incitations, et naturellement de pilotage par les résultats. On a observé dans le même temps une stabilisation du pourcentage des dépenses publiques d'éducation exprimées en pourcentage du PIB, accompagnée d'un processus de convergence de la majorité des pays dans une fourchette relativement étroite comprise entre 5 et 6% du PIB.

Les économistes libéraux analysent souvent les systèmes éducatifs comme des bureaucraties qui ne réagissent pas aux mécanismes d'incitation, mécanismes qui permettent aux autres secteurs de l'économie de développer une plus grande productivité. Aussi recommandent-ils de mettre en œuvre des réformes qui seraient susceptibles de favoriser les innovations, et donc une plus grande efficacité et une plus grande efficacité des systèmes éducatifs. C'est ainsi que Milton Friedman a suggéré l'introduction de *vouchers*, c'est-à-dire d'une sorte de crédit public offert aux familles ayant des enfants à scolariser, crédit qu'elles peuvent utiliser dans l'école de leur choix. La valeur du *voucher* peut être inférieure aux droits d'inscription exigés par l'école sélectionnée, auquel cas la famille doit compléter avec ses propres ressources. Un tel système est susceptible d'encourager les familles à préférer les écoles qui jouissent d'une certaine notoriété, sous réserve que les coûts de mobilité ne soient pas perçus comme excessifs (ou en tout cas supérieurs aux avantages retirés de la plus grande notoriété). En revanche, les écoles qui sont réputées médiocres n'auront que peu de candidats, et seront éventuellement obligées de fermer.

De même, les économistes libéraux suggèrent de remplacer les bourses d'études par des prêts, ou des combinaisons de prêts et de bourses, parce que les étudiants sont les principaux bénéficiaires du fait qu'ils obtiennent un diplôme, et que grâce aux revenus plus élevés qu'ils en tireront pendant leur vie active, ils pourront rembourser les emprunts souscrits pendant leurs études. Toutes ces recommandations ont été testées avec plus ou moins de succès dans un certain nombre de pays, notamment en Nouvelle-Zélande, au Chili, aux Etats-Unis, en Suède ou au Royaume-Uni, ce qui permet aujourd'hui de procéder à des évaluations réelles quant à la pertinence de ces réformes, et éventuellement de les ajuster.

Conclusion

La recherche produit donc deux types d'outils utilisables par les décideurs: les premiers résultent de raisonnements hypothético-déductifs, et cherchent à imaginer de façon théorique ce qui se passerait si l'on mettait en œuvre telle ou telle réforme visant tel ou tel objectif. Dans ce cas, la recherche a besoin du décideur pour organiser l'expérimentation de la réforme proposée. La seconde catégorie d'outils met en œuvre des techniques d'évaluation des pratiques effectives, en s'appuyant sur leur diversité pour en déduire, *ceteris paribus*, les modalités d'organisation qui satisfont le mieux les objectifs recherchés. Dans les deux cas, chercheurs et décideurs, tout en ayant des rôles parfaitement distincts, sont liés par une obligation forte de coopération.



Références bibliographiques

Kaestle C. F. (1993), The awful reputation of education research, *Educational Researcher*, vol. 22, N° 1, January-February, Washington, Aera Central Office.

OCDE (1995), Regards sur l'éducation, *Les Indicateurs de l'OCDE*, Paris.

OCDE (1997), *Principaux Indicateurs de la Science et de la Technologie*, Paris.

2.5 Deuxième table ronde: Les transformations internes des systèmes d'enseignement

Les points essentiels du débat animé par Alain Rebetez, journaliste à l'hebdomadaire *L'Hebdo*.

Participants: **Françoise Cros, Jean-Louis Derouet, François Orivel, Philippe Perrenoud.**

A. Rebetez: Je me sens un peu dans cette assemblée comme le Huron qui ne partage pas tout à fait vos coutumes, ni vos codes, mais qui s'y sent très bien et qui vient avec de la bonne volonté pour essayer de comprendre ce qui s'y passe. Une ou deux choses que j'ai comprises, ou cru comprendre, c'est que les chercheurs ont un problème avec les décideurs ou l'inverse. Il y a un problème dans l'espace-temps, les chercheurs veulent chercher, et les décideurs veulent décider. Je crois que c'est un peu dans cette tension qu'il faut essayer de placer la conversation qu'on va avoir maintenant. Il est entendu que tout ne se passe pas ici, mais aussi dans la salle.

J'aimerais peut-être d'abord vous demander, vous autres chercheurs, à quoi servez-vous? Dans votre expérience professionnelle, avez-vous vécu une fois la situation de pouvoir dire: «Voilà, j'ai lancé un changement, j'ai donné l'impulsion à un changement, j'ai été à la base d'un changement du système scolaire, fut-il microscopique»? Commençons par Monsieur Derouet.

J.-L. Derouet: Je vais vous répondre en vous racontant un peu l'histoire de l'Institut national de recherche pédagogique français (INRP), dans lequel je travaille. Cet institut a une très longue histoire, mais il a connu une re-fondation à la fin des années 60. A ce moment-là, il a reçu une commande relativement précise, celle de trouver le bon moyen de mettre en place le collège unique. La grande idée de l'époque était que la démocratisation se jouait dans cette école entre 11 et 15 ans et la demande était: «Faites des expérimentations pour mettre en place un collège unique qui soit démocratisant.» L'INRP a remis son rapport à différents ministres qui ont chacun à leur façon mis en œuvre plus ou moins ces recommandations, et cela a été catastrophique. Catastrophique d'abord dans les rapports de l'institut avec les ministres, les chercheurs estimant être trahis, les ministres estimant que les chercheurs, par leurs déclarations dans la presse, leur coupaient l'herbe sous les pieds. Et cela a été refusé par la masse des enseignants qui a dit «l'expérimentation faite sur un petit échantillon, avec des moyens spécifiques, n'est pas généralisable». Cette voie-là – la recherche prépare une décision par l'expérimentation, le ministre la généralise – tend à être abandonnée depuis plusieurs années au profit de la démarche d'accompagnement des décisions politiques, dans laquelle je m'inscris. Dans ce nouveau contexte, le décideur prend ses décisions non pas à partir de résultats de recherche précis mais à partir d'abord d'une légitimité politique, celle du suffrage universel, qui n'est pas celle de la science, et il les prend dans un contexte



qui a été éclairé par la recherche et aussi d'ailleurs par une recherche de documentation internationale. Le décideur prend donc sa décision sur sa légitimité politique et la recherche se situe plutôt en accompagnement de cette prise de décision. On connaît mieux maintenant ce qu'on appelle les effets pervers, par exemple comment des innovations ou des transformations initiées avec les meilleures intentions peuvent, pour diverses raisons, dériver tout simplement parce qu'elles ont, pour les acteurs locaux, un autre sens que celui qu'elles avaient pour les décideurs politiques.

La recherche se situe, me semble-t-il, du moins pour ce que je fais, dans l'accompagnement de la prise de décision politique, dans l'observation, dans la mise en évidence en temps réel des effets de la décision pour que le décideur puisse réajuster autant qu'il le peut.

F. Cros: Cette division entre décideurs et chercheurs me gêne, parce que je crois que les chercheurs, en éducation surtout, ont des choix, ne serait-ce que dans l'objet de recherche. Les chercheurs ne me paraissent pas coupés des enjeux sociaux et des choix politiques. Si on faisait une étude historique des objets de recherche portés par les chercheurs en éducation, on verrait qu'il y a une préoccupation politique, et que quelque part chez le chercheur il y a un décideur. De leur côté, les décideurs peuvent arriver à travailler sur des résultats de recherches. Un chercheur produit des résultats de recherches qui ne lui appartiennent plus. C'est-à-dire qu'il y a une appropriation et une interprétation de ces résultats de recherches par la pluralité des autres acteurs. L'exemple des collègues expérimentaux à l'Institut national de recherche pédagogique de Paris l'illustre. Nous avons travaillé plusieurs années sur les collèges, en amont du collège unique, et nous avons trouvé deux modalités pédagogiques qui paraissaient extrêmement intéressantes, avec des résultats tout à fait positifs en matière d'efficacité scolaire et d'apprentissage des enfants: le tutorat et les groupes de niveaux. Nous avons apporté des résultats qui montraient les effets positifs de cet accompagnement des jeunes par les adultes notamment dans l'organisation et l'utilisation du temps. Le public s'est approprié le tutorat et en a conclu: «On va s'immiscer dans la vie privée des gens, les enseignants ne sont pas des psychologues.» La même chose s'est produite pour les groupes de niveaux. Alors que dans nos travaux expérimentaux, nous avons bien montré que l'intérêt des groupes de niveaux résidait justement dans la mobilité, leur mise en place a été l'occasion de créer des groupes homogènes et de durcir les filières. Je pense que le point vraiment important, c'est ce qu'on fait des résultats de recherches. Et les résultats de recherches appartiennent aussi à celui qui se les approprie.

A. Rebetez: Monsieur Orivel, avez-vous une fois ou l'autre lancé ou eu l'impression de lancer une réforme?

F. Orivel: Non. J'ai fait de petites études qui ont eu des résultats très modestes. En 1984, nous avons fait une enquête au Mali pour voir ce que devenaient les diplômés des écoles professionnelles. Beaucoup étaient au chômage. Deux catégories de diplômés en particulier ne trouvaient aucune place, parce que les douanes étaient saturées de personnel, et le Service des impôts aussi et, apparemment, le fait d'être formé comme

douanier n'ouvrait à aucun autre métier. Donc ils étaient tous au chômage. On avait alors recommandé de fermer les sections en question. Et quand on a rendu notre rapport au ministre, il l'a caché. Personne ne l'a vu. On n'a rien fait. Mais seulement, dix ans plus tard, on nous a redemandé de faire la même étude sur l'insertion professionnelle des sortants des écoles professionnelles au Mali, c'était en 1995. On a retrouvé les mêmes résultats, et constaté que ces diplômés gagnaient moins que s'ils n'avaient pas été dans les écoles professionnelles. Alors finalement, ils ont fermé ces filières.

P. Perrenoud: Tous les chercheurs sont un peu individualistes et un peu narcissiques, donc ils aimeraient bien croire qu'ils ont fait avancer la connaissance, ou fait démarquer une réforme. Mais en réalité, cela ne se passe jamais comme ça, c'est-à-dire que c'est toujours une création collective. Enfin, si on demandait à un journaliste «est-ce que vous avez fait basculer l'Histoire?», il dirait probablement non, mais en même temps, la presse fait parfois basculer la vie d'un pays. Alors, collectivement, la recherche a certainement une influence sur les réformes, parce qu'elle a une influence sur la culture. Bourdieu disait, il y a déjà trente ans, «la culture, c'est surtout les questions qu'on partage, ce n'est pas forcément les réponses», et la recherche en éducation et en sciences humaines a beaucoup influencé les questions qu'on se pose sur la société et sur l'école. Chacun d'entre nous y contribue à travers des enseignements, des écrits, des expertises, toutes sortes de modalités. Dans une société qui approche d'un degré de crise ou d'instabilité, il faut quand même des gens qui à ce moment problématisent la crise, proposent des axes, des dispositifs. Il faut bien que quelqu'un le fasse, et c'est le rôle des décideurs d'abord. De temps en temps, les chercheurs y contribuent.

A. Rebetez: Cette notion de décideur me laisse un tout petit peu perplexe. J'ai l'impression que quand on parle de «décideur» dans cette salle, on a un peu le politicien en tête. Peut-on imaginer que le décideur c'est aussi les syndicats, les enseignants, par moment peut-être la presse? Vous avez fonctionné comme experts, vous continuez à le faire dans certaines réformes, comment ça se passe face à ces décideurs aux visages multiples? Comment pouvez-vous créer des alliances, circonvier le politique, trouver des appuis? Comment fonctionnez-vous comme stratèges? Monsieur Perrenoud, vous qui pilotez maintenant une grande réforme?

P. Perrenoud: Moi, je ne pilote pas. C'est justement peut-être une partie de la réponse à votre question. Il y a un système de pilotage, et il y a un système de décisions. En fait, tout le monde est décideur à des degrés divers. C'est le système qui décide ou ne décide pas, décide dans la clarté ou dans la confusion, décide dans le court terme, dans l'urgence, ou décide à long terme. L'expert se perd dès le moment où il se met dans l'ombre ou dans la roue d'un seul des partenaires. Je pense que c'est une des leçons des vingt ou trente dernières années. Si on veut survivre dans la proximité, non pas des décideurs, mais du système de décision, il ne faut faire alliance durablement avec aucun d'entre eux, et essayer de faire accepter, non pas le rôle de fou du roi, parce que cela ne dure qu'un temps, mais de quelqu'un qui rendra d'autant plus de services qu'il n'est pas complètement assimilé à aucun partenaire syndical, politique, groupe ou famille.



A. Rebetez: J'ai cru comprendre au moment du lancement de cette réforme qu'une partie des enseignants disait «le Département de l'instruction publique veut lancer une réforme en période de restrictions budgétaires. C'est une catastrophe, on ne peut pas faire ça». Or, c'est bien un pari qui a été fait. A ce moment-là, un changement politique venait de se produire dans le canton de Genève. Cette réforme a commencé dans un contexte extrêmement tendu, très discuté, avec une partie très large des enseignants qui y était opposée. Comment avez-vous fait?

P. Perrenoud: Il fallait amorcer un processus de longue durée, à la limite à la faveur d'une conjoncture ou d'un renouvellement politique. Le rapport de Walo Hutmacher qui montrait qu'il fallait faire quelque chose dans l'école primaire était une bonne conjoncture, la traduire en une réforme aurait été une maladresse. Donc il fallait la traduire en un dispositif de rénovation – qui n'est pas une réforme – mais qui d'une certaine manière crée un espace à l'intérieur duquel les résistances vont s'exprimer et les négociations se produire. Un des enseignements de l'échec des réformes, c'est que la réforme qui se joue sur une campagne de presse, une votation, un moment, échoue la plupart du temps. Il faut se donner des dispositifs qui produisent la réforme, en fin de parcours ou à mi-parcours, plutôt qu'à l'origine. Il faut donc réfléchir à des dispositifs qui engendrent à la fois une volonté de réforme et une dynamique des contenus négociés. Après, tout n'est pas réglé, parce qu'il faut passer à l'acte et qu'il y a encore d'autres problèmes. Ce qu'on a fait, donc, ce n'est pas une réforme, c'est la mise en place d'un dispositif raisonnable, raisonné, qui n'a pas impliqué tout le monde. On a travaillé avec les gens qui voulaient le faire, ceux qui étaient contre n'étaient pas menacés à court terme. La phase qui s'annonce maintenant à Genève devient assez délicate. Va-t-on vers une forme d'extension? Va-t-on vers une forme d'intensification? A un certain moment, le problème est de doser le degré de violence qu'on fait au système. Si on suit sa plus forte pente, il ne se passe rien, et si on le brutalise, il ne se passe rien non plus. Alors entre ces deux extrêmes, on navigue à l'estime, et les dispositifs permettent en partie de différer les affrontements, de recadrer les enjeux, et d'une certaine manière de gagner un certain nombre de gens, soit à la neutralité, soit même à l'engagement actif, parce qu'on leur a donné un espace, un temps pour que ça devienne possible.

J.-L. Derouet: J'aurais deux types de réponses à votre question. Quand on se demande en quoi la recherche en éducation est efficace, il faut savoir sur quelle unité temporelle on s'interroge. Je crois que la recherche a une influence importante dans la reformulation progressive du problème. Jusqu'aux années 50 par exemple, la notion d'échec scolaire n'existait pas; les mauvais élèves étaient des cancre, c'est-à-dire des cas individuels. C'est à partir du moment où on a pu statistiquement mettre en relation la non-réussite scolaire avec une origine sociale que le problème de l'échec scolaire est devenu une préoccupation. Je crois que la recherche formule des problèmes qui s'imposent à l'ensemble de la société, mais qui évidemment ne s'imposent pas tout seuls. Pourquoi le problème de l'échec scolaire est-il devenu la question majeure de l'école dans les années 60? C'est aussi parce qu'il y avait sur le marché scolaire les enfants du baby-boom qui «tentaient leur chance» dans cette école qui disait que les chances y étaient

égales. Comme ils étaient un très grand nombre, presque mécaniquement, le nombre des déçus augmentait. Donc, l'émergence de cette notion d'échec scolaire leur permettait en quelque sorte de donner un sens collectif à leur malheur individuel. Si la notion s'est imposée comme ça, c'est aussi parce qu'elle permettait à un grand nombre de gens de récupérer leur expérience face à l'école. C'est dans ce temps long qu'il faut voir la question. La sociologie de la science s'intéresse autant aux hypothèses qui échouent qu'aux hypothèses qui réussissent. Dans les hypothèses que nous lançons, il est intéressant de voir quelles sont celles qui ont un écho social, et puis celles qui meurent.

A. Rebetez: Monsieur Orivel, vous fonctionnez comme expert; quelles sont les demandes qui vous viennent des décideurs, du milieu politique, et dans quelle mesure pouvez-vous les infléchir? Vous êtes tous chercheurs, vous dirigez des instituts, vous êtes quand même un peu sur le marché. Quand on vous demande une recherche, c'est de l'argent, c'est de la notoriété, c'est des publications. Je pense que c'est un problème que vous avez aussi tous à régler.

F. Orivel: Par rapport à d'autres pays, les chercheurs en France ont peut-être de moins bons contacts avec les décideurs politiques et la haute administration. Depuis la Deuxième Guerre mondiale, la tradition administrative française est très dominée par le pouvoir des énarques qui pensent qu'ils savent faire ce lien entre la recherche et la décision. J'ai pu observer une faible propension de la haute administration à faire appel aux chercheurs. C'est peut-être pour ça d'ailleurs qu'on travaille plus souvent, comme vous le dites, à l'étranger. D'un autre côté, je crois aussi que les chercheurs eux-mêmes ne souhaitent pas vraiment être trop identifiés au «prince». Leur objectif, c'est quand même d'être évalués et reconnus par leurs pairs. Être trop près du «prince» peut avoir un effet négatif sur cette évaluation. Parmi mes collègues économistes de l'éducation, en dehors de la France, plusieurs sont devenus ministres de l'Éducation. Par exemple, l'actuel ministre de l'Éducation aux Pays-Bas, Monsieur Ritzen, était un très fameux économiste de l'éducation, publié dans les meilleures revues. Les échos que j'ai sur son passage au Ministère de l'éducation montrent qu'il a mis en œuvre pas mal de choses qu'il avait écrites avant, et c'est plutôt apprécié, c'est plutôt réussi.

Il se trouve que j'ai plus d'activités-conseils à l'étranger. En ce moment par exemple, dans les anciennes républiques de l'Union Soviétique, les problèmes qui se posent aux systèmes éducatifs sont essentiellement économiques, donc on cherche plutôt des économistes pour les résoudre. Dans un pays comme la Géorgie, le fait de se séparer de l'Union Soviétique a conduit à une disparition, corps et biens, du budget de l'éducation. Donc, il faut créer un nouveau budget de l'État à partir de rien, un système fiscal, etc. Que faire dans un contexte de pénurie budgétaire gravissime? Quelles sont les priorités qu'on sauve? Quelles sont les solutions que l'on préconise? Comment mobilise-t-on les parents? Quels financements trouver? Ce sont des conseils d'économiste que j'ai pu donner pour essayer de passer cette transition extrêmement difficile.



A. Rebetez: Etes-vous parfois gênés par la demande ou les conséquences implicites que vous voyez peut-être se profiler derrière la demande de recherche qu'on vous fait, et dans quelle mesure pouvez-vous l'infléchir?

F. Cros: Par rapport à cela, j'aurais trois remarques. La première concerne la position du chercheur. C'est quand même un acteur social, quelqu'un qui a des options, et c'est vrai qu'il est tiraillé; et on le verra, c'est bien ce qui a posé des difficultés pour l'Observatoire européen des innovations. Il est un acteur social avec un désir de transformer la société comme chacun d'entre nous, et par ailleurs, dans la communauté scientifique, on lui demande qui l'a fait «roi». C'est-à-dire, qui l'a fait chercheur. Je travaille sur l'innovation en éducation et en formation, et chaque fois, je suis interpellée par mes collègues qui me disent que ce n'est pas sérieux. Pourquoi n'est-ce pas sérieux? Parce que ce n'est pas un objet de recherche. Ça n'entre pas dans une discipline bien cadrée. Et il faut sans arrêt que je me justifie jusqu'à avoir fait, il y a quinze jours, un article sur «En quoi l'innovation scolaire peut être un objet de recherche pour des chercheurs en sciences sociales». Il y a ce tiraillement entre le désir d'infléchir la transformation sociale et celui de rendre des comptes à la communauté scientifique. La deuxième remarque, c'est que je me suis aperçue, n'étant pas une experte en matière d'expertise, que le chercheur avait un peu un rôle de «mouche du coche», pour parler de façon amicale. C'est-à-dire qu'on n'accepte jamais ce qui est dit pour argent comptant. Par exemple, pour l'Observatoire, il y a une sorte de chantage: la première chose qu'on nous a dite, c'est «on va vous donner beaucoup d'argent, puisque chaque réunion coûte au minimum 200.000 francs». Puis le commanditaire a posé la question suivante: «Comment développer un pilotage européen de l'innovation des systèmes scolaires des quinze pays?» Alors, comment transformer cela en objet de recherche? Les chercheurs ne peuvent pas répondre d'emblée à cette question parce qu'il faudrait travailler chacun des termes. Par exemple, le fait de créer cet observatoire et d'avoir des chercheurs au sein de cet observatoire, ça veut dire qu'il y a deux présupposés: le premier c'est que nous croyons à l'Europe. Cela n'a jamais été travaillé. Le deuxième, c'est que nous croyons qu'il y a possibilité de construction de connaissances européennes. Nous avons associé au travail un représentant de nos commanditaires qui a compris l'étendue de la question. Pour lui, cela paraissait extrêmement simple, et j'en reviens à ma deuxième remarque, nous étions les «mouches du coche». C'est-à-dire qu'à chaque fois, on a dit: «Mais quel est le sens de la question que vous nous posez? Qu'est-ce que c'est que la construction de l'Europe? Est-ce que c'est une fédération?» Et donc, par là, on a fait évoluer nos commanditaires. Ils ont été beaucoup plus patients. Alors, je ne peux pas en dire plus parce que nous en sommes à la troisième année, et que nous verrons dans le futur. Mais nous avons quand même gagné une petite bataille, nous chercheurs, puisque nous sommes quinze chercheurs, il y a un chercheur par pays, en renvoyant la question aux commanditaires.

Intervention du public: J'ai entendu plusieurs personnes dire que les recherches qu'elles avaient faites étaient mises au tiroir par les politiques. Je me demande si les chercheurs ne devraient pas plus souvent s'interroger sur les raisons qui ont fait que

leur recherche a été mise au tiroir. Par exemple, est-ce qu'ils n'ont pas bien répondu aux demandes des politiques? Qu'est-ce qui fait que ça n'a pas fonctionné?

P. Perrenoud: Voici un élément de réponse. Cela a bien été travaillé par Michael Huberman et Monica Gather Thurler qui s'expriment sur la dissémination, la communication, avec des propositions tout à fait claires: «Ecrivez pour être lus. Ecrivez pour les publics, pour répondre aux questions qui se posent, tenez compte de leur calendrier et avancez-vous pour risquer des réponses là où la science n'en a pas.» A trop se protéger, «ce n'est pas mon objet, ce n'est pas mon territoire, ce ne sont pas mes données, ce n'est pas mon calendrier», on finit par s'entendre dire «allez voir ailleurs». Donc, d'une certaine manière, il faut s'adapter. Le monde de la recherche a énormément de mal à se déplacer. De ce point de vue, le champ de l'expertise est peut-être un champ intéressant, parce que les décideurs ne décident pas dans le champ de l'expertise, quand ils travaillent avec des chercheurs, comme d'habitude. Ça ralentit un peu, ça complique un peu, ça oblige à expliquer des choses qui paraissent simples, comme vient de le dire Françoise Cros, ça questionne le projet, ça questionne les a priori et les évidences, mais ça oblige aussi les chercheurs à se déplacer, à aller plus vite. J'insisterai sur le fait que non seulement il faut un effort de dissémination des connaissances, pour rendre des choses lisibles, et ne pas attendre la fin d'une recherche pour publier, ne pas publier 500 pages avec 200 pages d'annexes de statistiques illisibles; mais beaucoup plus que l'écriture, il faut recourir à la diffusion orale, trouver des réseaux de diffusion et des partenariats pendant et même avant la recherche. Il y a des pratiques de longue date notamment au SRED, à l'Université de Genève et ailleurs. Tout n'est pas à inventer, on sait à peu près ce qu'il faut faire, mais cela coûte du temps de recherche. Walo Hutmacher a insisté depuis très longtemps sur le fait qu'il faut anticiper la recherche de cinq à dix ans. Les recherches sur les relations famille-école ont été initiées bien avant qu'il y ait une commande sociale. Et le jour où la commande est venue, on ne tombait pas des nues, il y avait déjà un terreau, une réunion d'informations bibliographiques et de premières recherches exploratoires. On se rend compétent pour répondre à la demande sociale parce qu'on n'attend pas la dernière seconde. Et il y a un thème qui me paraît essentiel, c'est comment mobiliser les connaissances face à des problèmes. La vraie compétence du décideur, c'est d'utiliser les connaissances pour décider. Tant que le chercheur ne le rejoint pas sur cette problématique inconfortable faite d'incertitudes, de paris, ne prend pas de risque politique, on reste dans une sorte d'inégalité. Je pense que beaucoup de décideurs à tous les niveaux le sentent très fortement. Ils prennent le risque de dire «on va quand même faire ça, parce qu'il faut bien faire quelque chose» et le chercheur dit «dans dix ans, je vous dirai si vous avez eu raison». C'est une position très confortable. Je dirais qu'il y a des choses techniques à faire, et peut-être une posture plus risquée à prendre, sans quoi on se protège à tel point qu'on se retrouve tout seul.

F. Orivel: On demande par exemple aux chercheurs du CNRS de publier dans les revues de leur discipline, des revues académiques, des revues universitaires. Malheureusement, je suis rattaché à l'économie et suite à l'évolution récente de cette discipline, les publications académiques sont devenues totalement incompréhensibles pour les non-écono-



mistes. On ne peut plus lire et comprendre ce que disent les économistes dans leurs revues quand on n'est pas économiste soi-même. Aucun décideur ne lit une revue d'économie d'aujourd'hui, c'est trop abstrait, c'est un jargon absolument incompréhensible. Il faut écrire autre chose pour être compris des décideurs. Alors, dans quel cas écrivez-vous autre chose? C'est justement quand vous faites de la recherche commanditée. Là, on vous demande plutôt de faire un travail d'expertise et, généralement, celui qui vous passe commande demande la confidentialité. Alors, s'il veut mettre votre étude dans un tiroir, c'est son droit, vous n'y pouvez rien. Vous pourriez éventuellement alerter un journaliste et lui dire «j'ai trouvé ça, c'est un scandale, etc.», mais après, vous êtes «grillé» pour longtemps dans le milieu. Donc, c'est assez compliqué de contourner ces règles: le jargon inintelligible d'une part, la confidentialité qu'imposent les décideurs d'autre part.

Intervention du public: J'ai l'impression qu'en matière d'éducation, les organismes que nous avons en Suisse sont un peu disparates. On en trouve à l'Université, dans certains instituts, un peu partout. Ne pensez-vous pas que finalement il y aurait un avantage à ce que la situation des chercheurs soit clarifiée, à l'instar de ce qui se pratique en France, où il y a des instituts nationaux qui reçoivent des mandats clairs et travaillent avec le pouvoir politique? Par la suite, c'est de la responsabilité du politique de décider s'il va oui ou non utiliser la recherche. Ne pensez-vous pas justement qu'en Suisse, ce type de fonctionnement manque un peu, en matière d'éducation notamment?

J.-L. Derouet: Je vais peut-être vous décevoir. Il y a effectivement un Institut national de recherche pédagogique, mais depuis le début des années 80, l'ensemble de la réflexion qui est menée autour de la recherche en éducation tourne justement autour du manque de structuration. L'Institut national de recherche pédagogique représente entre 6 et 10% du volume de recherche, le reste est assez dispersé, et c'est loin d'être un institut central. Quant à ses rapports avec le Ministère, là ce serait trop long... Depuis le début des années 80, nous demandions la création d'une instance de coordination qui a finalement été créée: c'est le Comité national de coordination de la recherche en éducation, qui, pour le moment, en est tout simplement à faire l'état des lieux. Une de nos hypothèses, c'est qu'une grande partie de la recherche en éducation se fait en dehors de ce qui est estampillé. Par exemple, le plus grand nombre de thèses concernant l'éducation se trouve en littérature. On fait également l'inventaire des revues, et un des drames, c'est qu'il y a au moins sept cents revues qui ont publié, régulièrement sur les trois dernières années, un article par an de recherche en éducation. Et si on regarde dans les trois dernières années celles qui ont publié un seul article, on dépasse deux mille. Cela introduit la dimension de la capitalisation: l'INRP reçoit des demandes de capitalisation, demandes qui sont très lourdes à satisfaire en temps. Les décideurs nous demandent souvent par exemple de capitaliser les résultats des recherches qui se font à l'étranger. Commander une recherche n'intéresse pas tellement un cabinet ministériel, surtout à l'heure actuelle, époque où les calendriers politiques se rétrécissent. Les ministres sont beaucoup plus demandeurs de synthèses documentaires intelligentes, et ils acceptent ou financent même de la recherche, en disant: «Pour que les gens soient capables de faire de la synthèse documentaire intelligente, il faut qu'ils soient bien

immergés dans la recherche, qu'ils soient partie prenante des milieux de la recherche, donc on va financer 50% de leur temps en recherche pour qu'ils puissent répondre de façon intelligente à nos demandes de synthèse documentaire.» Le problème de l'inflation de la quantité de papiers, présent dans toutes les disciplines et souvent évoqué au CNRS, fait que même le spécialiste ne peut pas lire tout ce qui se produit dans son domaine. Je crois que c'est particulièrement vrai dans la recherche en éducation, qui est peut-être très éclatée en Suisse, mais qui est également loin d'être organisée en France, comme vous semblez le croire, ni je crois dans aucun autre pays.

P. Perrenoud: La question pourrait suggérer qu'il y a une masse de recherches et de chercheurs, le problème étant qu'ils sont dispersés. Le problème n'est pas là. En fait, il y en a très peu. Alors, coordination, oui, mise en synergie, transparence, oui, pas de double emploi certainement. C'est plus facile à dire qu'à faire, parce qu'il y a des dynamiques de cloisonnement qui sont liées au monde de la recherche et de l'Université, et il y a aussi tous ceux du fédéralisme. La Suisse est un pays très éclaté du point de vue de l'éducation; les partenaires sont multiples et leurs politiques de recherche sont très hétéroclites, quand il y en a. D'une certaine manière, il n'y a pas de dialogue au sommet. Je crois qu'il y a une urgence en Suisse de sortir du sous-développement de la recherche. Genève a une très forte concentration qui produit des effets manifestes, mais dans le fond c'est tout à fait atypique par rapport à la dotation de l'ensemble du pays. En Suisse romande, et plus globalement sur l'ensemble du territoire de la Confédération, il y a très peu de recherche en éducation. Il n'y a pas grand-chose à coordonner. Dans le fond, les gens qui sont censés faire de la recherche n'ont pas un plein-temps pour cela. Les professeurs d'Université n'ont pas un plein-temps pour la recherche, et une bonne partie des gens qui sont dans les départements, les centres de recherche, font plein de choses qui n'ont pas toujours un nom, qui sont utiles, qui sont nécessaires. Le nombre d'heures «chercheur», y compris dans la recherche appliquée, la recherche commanditée, est relativement dérisoire par rapport aux besoins. Cela me paraît l'urgence, et si quelqu'un veut empoigner un problème politique de la recherche en éducation, je dirais que c'est celui-là.

Intervention du public: En Suisse, nous avons créé une Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation, dans le but de créer un lieu de rencontres régulières entre chercheurs, décideurs, enseignants, praticiens et autres catégories qui s'intéressent à la recherche en éducation. Nous avons appris ce matin que les catégories sont hétérogènes. En effet, quand les décideurs et les chercheurs se voient régulièrement, ils apprennent à se connaître, à parler entre eux. Depuis que nous avons fondé cette Conférence suisse, il y a cinq ou six ans, on a quand même fait quelques progrès dans cette communication entre chercheurs et décideurs, et il y a peut-être un ou deux rapports qui n'ont pas disparu dans les tiroirs, mais qui ont été pris en main par les décideurs. Pour développer la communication, il faut créer des lieux et des occasions où cela se fait.

Intervention du public: J'ai entendu dire plusieurs fois qu'il n'y a pas une limite très précise entre acteur et décideur. Les enseignants et les élèves ont été évoqués comme



acteurs ou comme décideurs, mais surtout comme acteurs. Mais j'ai aussi entendu que les enseignants et leurs syndicats s'opposaient. Je crois que je n'ai pas entendu quelqu'un qui dise «les enseignants ou les syndicats sont preneurs de l'innovation». Il y a effectivement une hétérogénéité catégorielle. Je dirais que tous les enseignants ne sont pas opposés à l'innovation, les syndicats non plus. Je pense qu'il y a une transformation qui se fait, en tout cas du côté des enseignants. Il y a quelques années, il y avait un fossé très net entre les enseignants et les chercheurs, en particulier au niveau du vocabulaire. Les chercheurs pelotaient les nuages, et nous avions les pieds dans la réalité. Mais maintenant, les chercheurs, les décideurs politiques et peut-être les enseignants n'ont pas le même calendrier. Du côté des enseignants, je crois que quelque chose se transforme. Il n'y aurait peut-être qu'à souligner le succès rencontré par les nombreuses conférences qui sont maintenant données par certains de nos grands pédagogues, suisses ou étrangers. On ne peut pas noter tout de suite la transformation interne du système par les enseignants. Le calendrier n'est pas le même. Les efforts vont dans ce sens, ça va se faire petit à petit, mais on pourra compter sur les enseignants pour produire une certaine transformation.

Intervention du public: Je voulais juste intervenir dans la lignée de ce qui vient d'être dit à propos de communication. Je crois que dans cette salle, il y a beaucoup de décideurs, de directrices et directeurs, un grand nombre d'experts aussi. Par contre, je pense qu'il y a très peu d'enseignants. Ce n'est pas un reproche, mais je relève que, s'il n'y a pas un effort de la part des décideurs dans le sens d'une ouverture sur les résultats, sur les propositions, sur les études, c'est-à-dire sur les différentes facettes de l'expertise, eh bien, les enseignants, obéissant à des rythmes bien évidemment encore autres comme tout simplement le rythme du travail dans les classes, vont devoir ajouter d'autres rythmes de travail, celui du travail politique, celui du travail de la recherche. Suivre ces trois rythmes, c'est pratiquement intenable. Il doit y avoir, au niveau des décideurs, la volonté de tenir compte de ces différents rythmes de collaboration, si du moins il s'agit de faire en sorte que les propositions infusent à tous les niveaux de l'institution scolaire. On est très fortement et de plus en plus dans un décalage à ce niveau-là, entre une hyperactivité politique, des rythmes de décisions rapides, voire précipités, et puis les obligations d'investissement sur le terrain avec la question forte de la représentativité. Pour être représentative, une association d'enseignants telle que l'Union du corps enseignant secondaire genevois dont je fais partie, doit retourner auprès de la base pour consulter, informer, prendre position. Or cela impose des rythmes excessivement longs pour la raison très évidente que les enseignants sont d'abord en classe et dans leurs écoles. En second lieu seulement, les enseignants peuvent participer, si cela est facilité et devient possible, aux espaces de collaboration et de construction de réformes, c'est-à-dire de développement de l'école.

A. Rebetez: J'aimerais revenir sur cette demande de synthèse avertie que vous évoquiez, Monsieur Derouet. Le décideur bute tout à coup sur des problèmes qui apparaissent, et on vient vers vous et on vous demande: «Quelles sont les solutions qui existeraient quelque part?» En même temps, vous n'avez pas l'air de dire que ce n'est pas votre rôle, mais vous semblez sous-entendre que vous n'appréciez pas particulièrement ce

rôle. J'aurais voulu savoir ce que les trois autres chercheurs-experts avaient à dire sur ce rôle, si c'est une demande que vous voyez se multiplier, et comment vous la recevez.

J.-L. Derouet: Je n'ai pas dit que ce n'était pas mon rôle, ni que je n'appréciais pas ce rôle-là. L'objectif d'un centre de ressources tel que celui que j'ai créé, est de mettre justement des ressources à disposition des gens, décideurs politiques ou décideurs plus humbles. La première des ressources, c'est l'information. Simplement, il y a un problème de négociation du temps qui est consacré par chacun à chaque tâche. Nous avons des tâches de recherche, des tâches de formation, des tâches de synthèse, et très vite, les arbitrages deviennent difficiles. Ne pas s'intéresser seulement à ses recherches, mais essayer d'ordonner le champ de la recherche dans un domaine est une tâche très noble et très intéressante.

F. Cros: Je donnerai un exemple pour aller dans le sens de la réponse de Jean-Louis Derouet. Il se trouve que je suis responsable d'une base de données sur les écrits relatifs à l'innovation en éducation et en formation qui s'appelle NOVA. A partir des documents écrits francophones, nous avons constitué un thesaurus. C'est une construction extrêmement élaborée et structurée à partir de travaux de recherche. Il a fallu travailler au plan théorique sur le concept d'innovation scolaire, et ce qui est jubilatoire pour un chercheur, après avoir engrangé toutes ces fiches d'indexation des textes francophones, c'est de voir apparaître des conceptions de l'innovation et de son rôle au sein de la société tout à fait intéressantes. Ainsi, on éclaire les politiques d'une certaine façon, en soulignant par exemple que, de 1960 à 1970, on a conçu l'innovation comme quelque chose d'applicable à partir d'une réforme, de 1970 à 1980, on s'est aperçu au contraire qu'il y avait un maillage et qu'il fallait accompagner l'innovation, etc. Il y a là, pour le chercheur, une tâche tout à fait intéressante, tout à fait noble, et vraiment intelligente.

P. Perrenoud: Effectivement, cela fait partie de l'identité du métier de chercheur à part entière, et d'ailleurs tous les enseignants-chercheurs consacrent une partie de leur temps de travail à faire des synthèses et à les mettre à disposition des étudiants. D'une certaine manière, condenser, vulgariser, mettre à disposition, cela fait partie de nos compétences. L'un des paradoxes, c'est que pour bien le faire, il faut être chercheur. Si l'on confie les synthèses sur l'état de la recherche à de purs documentalistes, cela donne des résumés bien faits, mais pas des synthèses. Un autre problème est l'usage bureaucratique. C'est trente secondes par interphone: «Faites-moi une note de deux pages sur le bilinguisme» et c'est deux semaines de travail. Pourquoi? Le problème du mauvais usage de ce genre de ressources est à discuter avec les décideurs. Il y a quelque chose qui rejoint en partie ce qui a été dit sur la communication, sur les modalités. Il faut que dans le fond cela transite, pas forcément par de l'écrit, que cela aille vers de l'accompagnement, et quelque chose de dialogique. Les chercheurs peuvent condenser, sans forcément aller tout relire. A un certain moment, ils font des travaux plus pointus, voire des recherches comparatives ou des analyses secondaires, mais cela dépend de la question. Donc si on n'a pas un réseau dialogique où l'on peut comprendre la question, la transformer, voire poser une question qui ne se posait pas, on a l'impression de perdre un peu son temps. Cela nécessite des structures de travail et de collaboration. C'est le



cas pour le pilotage, pour la recherche associée à des politiques d'éducation. Il faut entrer dans la logique de l'acteur et d'une certaine manière mobiliser les connaissances au moment où on en a besoin, sur le vif d'une décision et d'un débat. Quand on dit «Faut-il créer des classes hétérogènes?», il serait bien de pouvoir demander à ce moment-là: «Qu'est-ce que vous entendez par là? Qu'est-ce qu'on a fait jusque-là?», sans forcément décrocher pour aller relire des livres, mais pour mobiliser en situation un bout de savoir sur cette thématique. Cela rejoint bien l'idée que plus il y a de structures d'interaction, plus cela va se passer de façon fluide, et donc intelligente.

Intervention du public (C. Montandon): Ce colloque est axé surtout sur les rapports entre chercheurs, experts et décideurs au niveau des politiques d'enseignement. Mais il y a d'autres niveaux: celui des enseignants, celui des directeurs d'établissement, celui des inspecteurs, celui des chefs de service, avant d'arriver au niveau des grands décideurs. En tant que chercheur, je suis très heureuse lorsque ma recherche est utile à tous ces différents niveaux, et pas seulement au niveau de ceux qui font une politique de l'enseignement sur un plan beaucoup plus large.

A. Rebetez: Ce sera le mot de la fin. Le Huron que je suis peut repartir satisfait, parce que j'ai appris que les chercheurs ont la tête dans les nuages mais qu'ils n'hésitent pas à plonger les mains dans la pâte, et que les enseignants ne se contentent pas de passer leur temps dans la classe, mais qu'ils sont aussi parfois là pour appuyer les innovations.



CHAPITRE III

Expertise et décisions

Certains chercheurs et certains travaux de recherche se trouvent très précisément à l'interface entre recherche et décisions. C'est le cas notamment de l'ensemble des travaux qui ont abouti à la construction des indicateurs de l'enseignement de l'OCDE (T. Alexander) ou d'indicateurs de l'enseignement au niveau national (J. Griffith). C'est le cas aussi de certains projets nationaux de recherche comme le PNR 33 (U. Trier), dont le but explicite est de fournir aux décideurs des éléments de connaissance qui leur permettront de tenir compte, dans la gestion du système d'enseignement (structures et programmes notamment), des changements techniques et sociaux récents. C'est le cas enfin des chercheurs qui répondent à la demande d'évaluation d'innovations introduites par les responsables du systèmes d'enseignement (L. Allal).

Quel est le sens de ces dispositifs d'évaluation aux yeux des acteurs qui les proposent aux décideurs ou qui répondent à leurs demandes? Comment définissent-ils leur rôle face aux décideurs? Qu'attendent-ils de ceux-ci et qu'est-ce que les décideurs sont en droit d'attendre d'eux? Dans quelle mesure cette production d'outils servant plus directement à la gestion du système d'enseignement ne constitue-t-elle pas une sorte de transgression des canons traditionnels de la recherche: indépendance, neutralité, distanciation? A quelles conditions les indicateurs ou les rapports d'évaluation peuvent-ils rester des outils de connaissance, plutôt que d'être utilisés comme des armes ou des atouts dans les débats qui opposent les décideurs eux-mêmes, et les décideurs au grand public? Que disent vraiment ces instruments de connaissance que les décideurs ou les acteurs du système éducatif ne connaîtraient déjà?

3.1 The OECD Education Indicators Programme, Research and Policy-makers

Thomas J. Alexander

Organisation de coopération et de développement économiques, Paris

First I would like to add my words of tribute to Walo. Walo has been a major contributor to the work of the OECD in education. He has been a tireless and eloquent defender of cultural diversity in research, sometimes a little forceful but nevertheless always eloquent defender. He has also been very important to me, because he has been a source of advice and guidance to me personally over the last ten years, for which I have been very grateful. I hope that he will continue to support our work.

Most people know the OECD, but not everyone is clear on what the organization does, in total, produce. First, it is important to recognise that we have a way of working that is rather different from other international institutions. We are not a financial institution; we do not have money to disburse; we have one simple «atout» and that is our intellectual contribution, the ability to provide analyses and policy options for governments' consideration. We are not normative. We do not tell governments that this or that is what they must do. We seek to provide them with the understanding of a set of issues and possible policy responses. We also go about this in a different way from other organisations. Our approach to policy-making is a much more holistic one. For example, my directorate is responsible for labour market policy and social policy, education, education research, health and a whole series of related issues. Over the last ten years we have sought to treat these as a coherent set of policies; looking at the ways in which they interact; at the ways in which you can reinforce one policy outcome by bringing policy areas together rather than by looking at policies in isolation.

The move to developing education indicators – perhaps belatedly, if you look at the history of macro-economic indicators – has been part of our attempt to provide both stronger quantitative and qualitative analyses in policy-making for our member countries. This, therefore, is an attempt to provide better understanding of the functioning of education systems both in quantitative and qualitative terms. If you wish to influence certain policies you have to be able to address them in ways that the policy-makers concerned understand. Furthermore, the more rigorous the standard of your analyses, in terms of micro-policy, the greater influence you have on macro-economic analyses. In fact, the macro-economic analysts in the OECD and elsewhere are now drawing heavily on the education indicators.

What then is the OECD educational indicator programme; why did it start; and where are we going? The work started as long ago as 1985. In the OECD we have only a five year mandate for education work. Every five years I have to go to the Council of OECD and justify our work in education and ask them for approval to continue. As a result,



every five years we also hold a meeting of Ministers of Education to seek their views on where we should be going and to consider the work we have done. When they met in 1985, Ministers expressed a clear demand for better understanding of education systems. This was also driven by a desire for better accountability not only on the part of governments but on the part of the public at large. Governments faced, and still face, major fiscal constraints. While our populations have a range of expectations for education, health, pensions, etc., public budgets are limited. All expenditure therefore has to be well spent and accounted for. Accountability is therefore a major reason why educational indicators have received great support. I might also say that demand for indicators of this sort also represents a mark of a declining confidence in governments in the public mind. We all want better understanding; we also are driven by the broad recognitions that knowledge is now the driving force in our economies and societies and that those skills and competences (and not simply subject-bound knowledge) are the key to individual and collective success. All of this has pushed us to try to understand better just how education systems work.

There is considerable commitment to the work on indicators from policy-makers in member countries, both at central and at the sub-national level and from the research community. There is an extensive network in the INES activity involving more than 350 people. We started with a concept, one that we thought would reflect, generally, education systems with an indicator set that includes the context, input, process and output. Our aim was not to produce one single indicator that would identify the health of education. We were seeking to provide policy answers in a whole series of areas. We are looking to provide the policy messages for a broad audience. Clearly such messages are important for governments, but they are also important for all of those who make decisions that includes students and parents as well as teachers. So we are providing, we hope, a set of indicators that reflect the complexity of education systems. The initial push for this came originally from a small group of people who were, I suppose, typically from the research community – Walo amongst them – and it was on the basis of their work that we built the original concept. Some ten years later the organisation of our work is somewhat different. There is an overall Steering Group whose membership is a reasonable balance between the research community and policy-makers. The OECD Secretariat too has played an important role from the beginning. Norberto Bottani, who is in the room, has been the godfather of the INES activity.

It is important to recognise that management of this activity has not been risk-free. Perhaps the most significant moment was the General Assembly meeting in Lugano, held just at the time when we had produced the first set of calculated indicators. When we presented the indicators at Lugano we were confronted by a move from certain OECD countries to stop publication. There were concerns raised about issues of comparability and of definition that we had not resolved, but the underlying concern of some national delegates was that ministers were likely to be put in a delicate position by this publication. As chairman of the final session of the Assembly, I laid down a challenge to member countries, announced my intention to publish the indicators in three months' time. There were, therefore, three months available to verify and to clean the data in

ways so that member countries would feel comfortable. And that was precisely what was done. It is interesting to note now that the countries which raised objections then, are amongst our biggest supporters now, quite simply because what they have been able to derive considerable benefit in terms of understanding amongst what education systems are able to provide and the complexity of these systems. When we publish *Education at a Glance*, almost every OECD country issues a press release on the publication and the Minister holds a press conference. We have been able to encourage the direction of the public dialogue in ways that simply did not exist before.

But having said that, there is one major gap in our set; and that is indicators on the outcomes of education. We have not yet been able to produce outcome measures in the way that we had initially hoped. Certainly there have been successes in this respect but we have, in the main, been obliged to use data and surveys collected for other reasons. We have used the IEA literacy study, SIMSS, TIMSS and most recently we have made use of the International Adult Literacy Survey. This latter is the first major survey that the OECD, as an organisation, has been part of the development and reporting. It has been a major innovation in terms of capturing the results of education and learning. The IALS process has also driven a great deal of the conceptual thinking on outcome surveys and has been one of the motivating forces in thinking on the new survey on student achievement. As you may know, we have just launched a survey on the testing of 15 year old pupils across the OECD. All but two of the 29 OECD countries have committed themselves to participating in a three-year rolling cycle of testing on reading literacy, science and mathematics. With time, this will provide a cost-effective, regular flow of policy-relevant data. The survey will also be seeking to measure not only the subject knowledge of students but also their cross curricular competences. This is an area where we have made major new developments and which, I hope, we shall be able to demonstrate to you, will be a major way of looking at the product of education. We have also decided that we must expand our indicators' work.

We do not want simply to get into the routine of producing indicators year after year. There are three poles in this process:

- consolidating the indicator set, trying to focus on a smaller core set of indicators with intermittent indicators published over time;
- continuing development of the conceptual work – we are, for example, developing new indicators on special needs education, transition from initial education to working life, lifelong learning, etc.;
- analyses building upon the indicators – we are not only developing our analyses of the indicators but we are using the indicators in other analytical work.

To facilitate this, we have now two separate publications. We will continue to publish *Education at a Glance: the Indicators*. But we have also started to publish *Education Policy Analysis*. This is intended to be a reader-friendly policy-oriented publication,



each containing an analysis of four or five themes that we think particularly relevant for the policy-makers. The analyses also draw heavily on our much broader programme of work in education while relying on the indicators to sustain and to support the analyses. Indicators, of course, are what they are. They indicate. They are means of taking a snap-shot at one point and time. They do not themselves provide the answers but they provide us with important means of informing policy.

We have also made very determined efforts in communication because we recognise that this is something that has a number of different types of audience – policy-makers, general public, parliamentarians, and the research community and practitioners – and we have tried to address each of these. We brief the press extensively; we conduct press conferences across the world, in Paris, Washington, Canberra and Bonn in order to explain what our indicator sets reveal. Unless we make this effort to explain our indicators there is the inevitable risk that they will be misused. The temptation, all too often, is to use only those data which support one's own arguments. Politicians are adept at doing precisely that and it is important that we keep them honest.

I think that this is one of the essential lessons for the OECD and for the research community, we continue to be the conscience of governments. We are not there to direct governments, but we have a role to keep governments' eyes focused on the main issues and not to lose sight of the long term issues.

Before my time is over, I would like to comment very quickly on yesterday's discussion. I confess that I left the room very disappointed yesterday. I fully recognise the tension that exists between policy-makers and the research community. We in the OECD have had a whole series of conferences and meetings on these issues and Donald Hirsch, who will animate this session, was himself the rapporteur of a meeting we held at Maastricht a few years ago which replicated exactly the discussion that took place here yesterday. All I want to say is that the research community, just as the policy community, just as the OECD, all have obligations. The research community has a democratic obligation to keep their research to the fore-front of policy-makers attention. It is not unusual for a piece of research to fall on stony ground when it is presented to policy-makers and I realise that this can be disappointing. We have exactly the same experience. For example, 20 years ago, Norberto did a very important piece of research on early childhood education in CERI. It was simply dropped by the policy-makers. Now, it is one of the most important, perhaps the most contentious, issues in education policy-making in many countries. The message is simply to make the best possible use of the research and drive the message as hard as you can. But it is important to recognise that if you want to influence policy, you have to produce your research in a way that is understandable and usable by the policy-makers.



3.2 International Indicators: Impact on Reforming Education in the United States

Jeanne E. Griffith

Science Resources Studies Division, National Science Foundation, USA

It is a very great honor to have been invited to participate in this colloquium. It is not something that I would have expected to have been invited to participate in, but a decade ago I had the good fortune to join the work in the emerging issue of international education indicators. That has led to a number of activities that I have been able to participate in and I am delighted to be here. I have learned far more over these last years that I can possibly convey. But one aspect of this work that has been very special for me has been working with and learning from Walo Hutmacher. He has been something of a mentor and advisor to me and it has been a very great pleasure to work with him these last years. Many others, from many countries, working together have learned a great deal about new styles of working in international activities. There are many benefits with this kind of work. We are still applying new perspectives in new environments. When we started we could not know what the consequences would be, but there have certainly been many in many of our countries.

I was asked this morning to reflect a little bit on the experiences of the United States in participating in international indicators. I would like to talk a bit about how our interests in international indicators developed, about how we considered priorities for the content of different indicators, and some of the consequences for education policy from our participating in this whole program.

In the United States, we certainly did not know where we were heading when we started in the international indicators effort; we did not know how important international statistics would become. Our interests began quite directly with a goal our policy-makers had, to stimulate change in the education system. So our working on indicators was really an inseparable part of education reform.

The root of our interest can be traced to the landmark publication, *A Nation at Risk*. This was a very small report but it had a very great impact. It was published in 1983 by the National Commission on Excellence in Education; it was written to assess the quality of education and learning in the United States. The report raised very deep concerns about the quality of education in our country. In particular, it raised those concerns in the context of comparisons with the performance of students in other countries. Following this report the nation embarked on a period of education reform that we are still very deeply involved in. There is very strong emphasis in this report and in this period of reform on accountability. I fully agree with Tom Alexander that some of the accountability stems not only from desire to make the education system accountable to students, parents, and communities; but it also has to do with a rather increas-



ing sense that government more broadly – not only the education sector – must be held accountable. So the movement for accountability in education cannot be separated from the movement for accountability in governments overall.

Accountability was thought to be possible only if agencies provided information to parents and communities to inform public understanding and opinion about education. So there is a very strong assumption here that education has measurable and valid outcomes. Agencies can describe aspects of the success or the failure of the system, but this does not mean that those measurable outcomes are the only important outcomes of education to examine. It simply means that there are some measurable outcomes that one can examine to generally summarize the performance of education. The efforts at the National Center for Education Statistics to compare parts of our education system at different levels of control led to the development of education indicators.

In 1984 Mike Smith, a researcher in the United States who subsequently became the Undersecretary of Education, examined the meaning of indicators and he laid the foundation for indicator development. He said that the set of indicators should describe the health of the American education system and that a statistic becomes an indicator when it becomes useful in a policy context. For example, it is not particularly useful to know how many students and how many teachers you have in a system, but when you put those two pieces of information together to create a student/teacher ratio, then you have a meaningful, useful measure. An indicator for assessing a component of the system gains further meaning in its context. So continuing with that example of the student/teacher ratio, there are several ways to make it more meaningful. For example, if research demonstrates that particular ratio is associated with improved outcomes, one could examine a system relative to that absolute level. A measure can be contrasted with itself over time to see whether it was improving. Another way to add meaning is to compare a measure across states or cantons or nations to see how one unit performed relative to another; of course, in that situation, one must add some contextual understanding in those different systems. Finally, indicators can be contrasted one with another to help understand where relative investments might be more efficient at improving particular outcomes.

Now, as we look back, these thoughts about what roles indicators can perform seem rather self-evident. But at the time – in the early 1980s – these were quite new thoughts and I think they led to some very creative work in education indicators. There were a number of problems and opportunities with these ways of thinking about indicators. Some representatives of the media indicated that they would prefer to have a single summary measure – something like a gross domestic product for education. That has not happened despite the interests of very important players in education policy who still would like to see fewer indicators. There were also problems with levels of detail. In the United States, as in Switzerland and some other countries, education is highly decentralized. Major decisions are taken at the State and local levels. From the beginning, local officials have had to use national and international indicators to try to gain some understanding about the context of their own local systems. It is through this



contextual perspective that indicators might suggest what kinds of actions may be appropriate at the more local level to improve education.

Indicators then were seen as a tool of education policy and the international comparisons from early on were important parts of that tool. Several factors fed into these developments. First, in the mid-1980s the National Center for Education Statistics was undergoing very substantial change in leadership involving the scope of their work. Strong emphasis was placed on producing policy-relevant and high-quality data. There was considerable interest in statistics on international education. Legislation authorizing the agency included a mandate to participate in producing international statistics. Second, there was strong nationwide interest in international achievement comparisons; policy-makers and the public wanted to understand the factors leading to differences in student performances across nations. And finally, at the National Center for Education Statistics we decided that that agency should become the focal point for international education studies.

All of these factors help to inform the realization that the U.S. interest in international comparisons evolved in conjunction with an interest in accountability and a conviction that indicators should measure issues of importance to support important reforms in U.S. education. The very early emphasis was on indicators of outcomes. But we very quickly learned that decisions-makers and the public had received the message on what the outcomes were and they wanted to know more about what factors were associated with those outcomes. They were asking questions about how an international perspective might inform us about the U.S. student's performance relative to the students in different countries. They raised questions about funding. They also wanted to know about the demographics of student performance in different countries.

I would add a comment on demographic issues; this is one of the most difficult issues in my mind, and it is still an unsatisfactorily developed area of indicators. We still need to learn considerably more to understand issues of equity from an international comparative perspective. There were variables that were already of policy interest in the U.S. such as class size. There were also variables that were of policy interest in other countries, but not yet in the United States. Only after we worked within an international context did we gain an understanding of their importance; one such example was the organization of educational systems in many countries. Finally, there were a number of variables of research interest that entered into policy discussions only later. We wanted to monitor these indicators based on data from various countries on a regular basis to maintain the interests of decision-makers and the public and we built on that interest in developing a strong international program.

The consequences for education policy in the United States have been very important. The international perspective on education is now commonly referenced in public debate. While the impacts of these perspectives are difficult to assess, what will happen in terms of how these efforts will influence policy.



It is very clear to us from international work and only from international work that U.S. students are not taking as challenging a curriculum as are others. This has led to a very great focus on curricular reform which is still going on. This is not a simple thing; it is certainly not fast in such a large and decentralized system as we have in the United States. There is very great emphasis on trying to improve the curriculum training of teachers and the curriculum that students are exposed to in education.

A critical point about indicators is that they raise more questions than they answer. Therefore, they stimulate a great deal of related research. A decade ago, international comparative research in education in the United States primarily was characterized by looking at an education issue in another country and simply examining that. But more research now is looking at a series of countries to truly compare specific aspects of interests. For example, researchers might address countries that have the same levels of decentralization or the same levels of diversity of the student body and examine varying education policies to identify consequences of different policies in otherwise similar countries.

Research gained very strong public attention with the publication of the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). That has been a very controversial study both within my country and internationally. It has certainly been a very costly study, very time-consuming with many challenges along the way in its development. Simply put, we can all say that the study was not perfectly done. But together, many researchers in a group of nations were trying to address the interests of many countries and to provide a rich base for future research. TIMSS seems to be attaining exactly that goal. The attention is very strong, decision-makers are using it as a tool to shake public understanding and public opinion. That may even be happening too fast because the results certainly have not been fully researched or fully understood. But TIMSS would not have happened as it did without the international education indicators project. The interests of policy-makers in developing a serious research database would not have been expressed. Early in the development of TIMSS, there was some thought to simply conduct another comparison of student performance in different countries. The participants from the United States and many other countries expressed greater interest in the explanatory factors. These discussions led to the development of extended teacher and student background questionnaires.

To sum up, as I said yesterday, education is a very difficult system to change. It is like an ocean-liner; it is very hard to change the direction or the speed of the system. It is hard to say where international comparative work will continue to contribute, but I think that it has certainly focused attention on what have appeared to be very important points of leverage in our systems. In my country we have gained some of our most important insights in the 1990s from the international work we have participated in. We have a sense of urgency about reforming education, a sense of urgency that has been sustained over more than 15 years. We do not have time to wait, but we also do not have time to delay starting to change.

3.3 Quelques thèses impertinentes sur les imbrications entre politique et recherche scientifique

Uri P. Trier

Directeur du Programme national de recherche 33, Université de Berne

Les organisateurs du colloque souhaitent que je puise dans mes expériences de directeur du Programme national de recherche 33 (PNR 33), qui a pour titre «L'efficacité de nos systèmes de formation face au développement technologique et aux problèmes existant dans une Suisse plurilingue», pour apporter quelques mots qui pourraient présenter un intérêt pour l'analyse des rapports entre expertise et décision dans les politiques éducatives.

En 1966, en tant que collaborateur de la Direction de l'instruction publique du canton de Zurich, j'imaginai pouvoir me référer, dans une enquête relative à la sélectivité du système scolaire, à une documentation statistique. Je fus toutefois confronté au fait que, dans le plus grand canton de Suisse au point de vue population, les statistiques scolaires figuraient dans un registre, soigneusement inscrites à la main, mais elles recensaient uniquement le nombre de filles et de garçons fréquentant l'école dans les 171 communes ainsi que leur niveau scolaire. Ces statistiques ne servaient qu'à la publication des rapports annuels de la direction. Malgré cela, l'instruction publique du canton de Zurich ne fonctionnait pas si mal que ça; en tout cas pas plus mal que dans d'autres coins du monde. Chaque commune savait s'il était nécessaire de construire une nouvelle école et connaissait le nombre d'enseignants qu'il fallait recruter l'année suivante. Ces connaissances étaient suffisantes du fait que l'argent nécessaire était largement disponible à l'époque.

A ce sujet, je proposerai une première thèse impertinente (qui comme toute thèse demande une antithèse) contre laquelle j'aurais lutté en 1966 de façon beaucoup plus véhémement qu'aujourd'hui:

L'éducation peut aussi bien vivre sans planification

On peut reformuler la thèse de la manière suivante: un système d'enseignement qui évolue historiquement au sein d'un état démocratique décentralisé est à même de fonctionner passablement bien sans une vaste base de données disponible pour la planification.

Je me suis ménagé plusieurs portes de sortie. Que veut dire «passablement bien»? Il y a donc des marges d'optimisation, sans parler de la prémisse «à condition qu'il y ait suffisamment d'argent»! L'optimisme à l'égard de la planification des années 60 (qui connaît une renaissance dans les années 90) m'a poussé à établir une statistique scolaire dans le canton de Zurich et à chercher des «compagnons de route». Il ne faut pas



croire que je les ai trouvés dans les milieux de la Confédération, comparables à l'époque à l'âge de la pierre du point de vue des statistiques en matière d'éducation. Par contre, je ne les ai trouvés, en Suisse, que dans le canton de Genève, chez un monsieur très charismatique dont le nom est Walo Hutmacher. J'étais fort impressionné en voyant sa banque de données sur les élèves et ses statistiques qui promettaient un système d'enseignement transparent. Deux faits me sautaient alors aux yeux: premièrement, un seul homme avait été à l'origine de l'entreprise; deuxièmement, il y avait un canton en Suisse où l'on croyait aux effets bénéfiques d'une information précise sur le système d'enseignement. De là, ma deuxième thèse:

**C'est la personne qui importe
(ceci est valable tant pour les scientifiques que pour les politiciens)**

Je pense que cette conclusion, qui n'est pas des plus récentes, pourra être maintenue même au XXI^e siècle. Quand nous parlons de ressources humaines ou de «Human Capital», nous faisons une association avec le «know-how». Nous parlons des connaissances nécessaires, mais nous ne pensons pas aux personnes qui les transmettent ou s'en servent. Cela n'est pas valable pour la «transmission du savoir» de la recherche à la politique ou, subjectivement parlant, des chercheuses et des chercheurs aux politiciens et aux politiciennes. L'information se résume finalement à ce qui trouve une place dans la tête des destinataires auxquels elle s'adresse, et non à ce qui est imprimé proprement ou qui peut être trouvé sur un CD-ROM. Le politicien est (contrairement au chercheur peut-être) un animal qui aime plutôt discuter que lire. Cette figure préfère s'orienter au sein d'un petit groupe de conseillers et communiquer dans un cadre de réflexion où l'on peut simplement s'orienter sans dire ce qu'on sait déjà.

Troisième thèse:

**Pour les politiciens, la crédibilité du messenger est aussi importante
que le message lui-même**

Ce principe a été admirablement appliqué par Walo Hutmacher dans le contexte de ses activités dans le canton de Genève. Walo a été un communicateur hors pair. Je le remercie d'avoir attiré notre attention sur l'importance de cet aspect.

Si je prends maintenant le cas du Programme national 33^s, je m'autorise à affirmer que l'efficacité d'un programme de recherche national se trouve réduite par deux déficits «complémentaires». L'un est politique, l'autre scientifique. Tous deux sont dus à un pilotage insuffisant en matière de politique de recherche. D'où ma quatrième thèse:

**La politique de l'enseignement suisse peut, tout comme auparavant,
se passer de la recherche mais une planification
basée sur des données scientifiques est de plus en plus demandée**

^s Voir Trier U. P., *Bilan intermédiaire du PNR 33*. Dans Bulletin du PNR 33, N° 5, été 1997, pp. 20-25.

«Tout comme auparavant» fait état d'un développement positif. En 1990, les experts internationaux de l'OCDE, qui ont participé à l'examen de la politique de l'enseignement en Suisse, proposent dans leur rapport⁶ la formation d'un Conseil national de la recherche en éducation. Comme on s'y attendait, ce Conseil ne sera pas mis sur pied. Pourtant, fin 1992, on crée la Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation (CORECHED), avec le soutien de la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) et de la Confédération. Son mandat est «l'encouragement de la coopération entre la recherche en éducation, la politique de l'enseignement et l'administration en matière de formation». Ici, on reconnaît pour la première fois que la politique de recherche en éducation est un devoir dont la responsabilité incombe et à la Confédération et aux cantons. Il est significatif que la conférence soit dirigée par le président de la CDIP et que plusieurs de ses membres soient des fonctionnaires de la Confédération. En 1997, le Conseil suisse de la science constate encore une fois, dans ses propositions à l'attention du Conseil fédéral, relatives à la politique de recherche des années 2000-2003, que les investissements pour la recherche en éducation sont à un niveau très bas comparés aux dépenses en matière d'enseignement: moins de 1%. On y propose par ailleurs de donner la priorité à la participation de la Confédération à des projets internationaux relatifs à l'évaluation de l'enseignement, à la problématique de la «gestion» et du financement de l'éducation, ainsi qu'aux rapports entre éducation, économie et société.

La naissance et le déroulement du PNR 33 ont eu lieu parallèlement à cette évolution. La thématique approuvée par le Conseil fédéral correspondait ainsi à l'opinion que l'efficacité en matière de formation doit être renforcée surtout dans les domaines particulièrement exposés aux changements, tels que la technologie et les transformations démographiques causées par les mouvements migratoires. Un certain manque de netteté n'a pourtant pas pu être entièrement éliminé et le programme de recherche a été conçu de façon ouverte et la moins restrictive possible, comme c'est la tradition dans les programmes de recherche en sciences sociales. Ainsi, je peux affirmer sans ambiguïté que ni le mandataire (autorité politique) ni le groupe d'experts qui a mis au point le concept cadre du PNR 33 n'ont eu l'intention d'utiliser le programme pour influencer les politiques cantonales de l'enseignement. Du moins pas directement; car certaines influences indirectes ne doivent et ne peuvent pas être exclues a priori.

Cinquième thèse:

Les sciences sociales en Suisse ne s'orientent pas vers l'élaboration de solutions pour les grands problèmes d'envergure nationale

Les points faibles dans la recherche en éducation en Suisse sont vite cités: il n'y a que peu de centres de compétences, peu de *networking*, peu d'interdisciplinarité, peu de

⁶ CDIP, Politique de l'enseignement en Suisse. *Rapport de l'OCDE. Etudes et rapports 5*, Berne 1990, p. 165.



tradition dans la recherche systémique. Au PNR 33, il y a douze projets interdisciplinaires – ce qui représente un tiers de l'ensemble de 36 projets.

Le potentiel de recherche dans les sciences de l'éducation ne s'est développé ni sur la base d'un consensus autour d'une politique de la recherche, ni sur celle des besoins prioritaires de la pratique et de la politique.

Ce développement a plutôt suivi les champs de force micropolitiques d'une légitimation scientifico-interinstitutionnelle. Et, pour l'octroi des moyens financiers, il correspond de façon très concrète aux modalités demandées.

Le PNR 33, qui s'inscrit dans ce contexte, montre de façon exemplaire les rapports problématiques entre mandat, pilotage et exécution d'un programme de recherche dans un champ de tensions entre une dynamique politique d'une part et une dynamique des acteurs et institutions engagées dans la recherche d'autre part. Ce n'est pas par hasard que des sujets d'actualité dans la politique de l'enseignement, tels que la restriction des ressources et leur gestion, le «New Public Management», les nouvelles orientations de la formation professionnelle, l'autonomisation partielle des écoles, l'assurance de la qualité, etc., sont absentes en grande partie du programme.

Mais si nous regardons vers l'avenir, le pessimisme est à mon avis déplacé tant sur le plan de l'évolution de la politique de recherche en éducation en Suisse que sur le plan des effets induits par le PNR 33. Après mes nombreuses plaintes, j'aimerais consacrer la fin de mon exposé à la justification de cette affirmation après tout inattendue!

En ce qui concerne le PNR 33, l'investissement de 15 millions de francs dans les activités de recherche a été une impulsion considérable et la recherche en éducation en Suisse est en train de franchir le seuil critique lui garantissant plus de pertinence dans la politique et la pratique. Bien qu'on ne puisse pas dire du PNR 33 qu'il soit, au sens étroit du mot, un programme qui ait su faire adopter les visées de la politique de recherche, on peut dire qu'à défaut de mille, il y a quand même trois douzaines de fleurs qui font un pré fleuri. Par exemple, les projets dans les domaines de l'apprentissage des langues, de la mesure des compétences, de la formation professionnelle et de la formation des adultes ne resteront pas sans effets. De gros efforts dans la valorisation en feront foi. Plus de trente livres et autant de rapports seront publiés. J'ai le grand plaisir de vous inviter à la manifestation finale du PNR 33 qui aura lieu du 23 au 25 septembre 1999 à Neuchâtel, au cours de laquelle on fera un bilan exhaustif de tous ces efforts. La gestion du PNR 33 a mis en évidence, une fois de plus, très nettement, les problèmes classiques de la «transmission du savoir». A l'interface «production du savoir/utilisation du savoir» il n'existe pas seulement le problème de la production de textes accessibles aux utilisateurs. La même importance doit être accordée à la motivation et à la densité de l'interaction. Et ici, l'appel ne s'adresse pas exclusivement aux sciences!



Sixième thèse:

**La gestion du PNR 33 a très nettement mis en évidence, une fois de plus, que
pouvoir utiliser l'expertise en matière d'éducation exige
un apport de la part des sciences et la volonté de la politique d'en profiter**

Dans quelle mesure réussira-t-on à renforcer la compétence en matière de recherche développée dans le PNR 33? Le statu quo nous rappelle les parcs où l'on peut traverser un étang sur un sentier de pierres émergeant de l'eau. Les chercheuses et chercheurs s'efforcent de sauter de pierre en pierre (autrement dit d'un projet à l'autre) sans être mouillés. Mais il y a des signes qui indiquent que des routes un peu plus solides seront construites – bien qu'il ne s'agisse pas encore d'autoroutes. J'ai déjà mentionné la CORECHED. Au Fonds national, on évoque de nouvelles stratégies à long terme. En fin de compte, l'avenir des sciences sociales appliquées sera décidé par les autorités responsables de la politique de la recherche et des hautes écoles. La CDIP, le Conseil suisse de la science et le Groupe recherche et éducation du Département de l'intérieur ont reconnu le problème et il semble qu'il y aura du mouvement! Ainsi, le PNR 33 a une chance d'être plus qu'un épisode dans l'histoire de la recherche en éducation en Suisse.



3.4 Quelle est l'expertise d'un expert?

Linda Allal

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

Sans être experte en matière d'expertise, j'ai eu l'occasion de participer, comme beaucoup d'intervenants à ce colloque, à plusieurs opérations d'expertise. Je me suis trouvée parfois du côté des «objets» expertisés, par exemple dans le cadre de l'Université, lorsque nos projets (créations de postes, nouveaux programmes de formation) devaient être soumis à l'appréciation d'experts étrangers. A d'autres occasions, je me suis trouvée plutôt du côté des «experts», comme c'est le cas dans ma tâche actuelle de coordination des travaux du groupe d'experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation de l'école primaire genevoise. Je ferai donc part d'observations nourries de cette double expérience, sans prétendre proposer une véritable vue d'ensemble de la place de l'expertise dans les décisions de politique de l'enseignement.

Nous savons que l'expertise intervient dans les processus de prise de décisions de plusieurs manières:

- à travers des réseaux assez diffus qui expriment des mouvements de changement social et qui reflètent l'émergence de savoirs nouveaux;
- à travers des experts internes au système éducatif: des *insiders* qui, dans le cadre d'une relation de confiance avec les décideurs, fournissent des conseils et formulent des projets que les décideurs prennent à leur compte;
- à travers des expertises dites «externes» conduites par des instances ou des personnes n'appartenant pas à l'institution évaluée.

Dans cette table ronde centrée sur l'expertise externe, Thomas Alexander, Jeanne Griffith et Uri Trier ont parlé des interfaces institutionnelles et du rôle des indicateurs dans l'objectivation des prises de décision en matière de politique éducative. Je me pencherai davantage sur le rôle des personnes auxquelles on fait appel en tant qu'experts externes. Mes propos seront organisés autour de trois questions.

1. Quelle est la place de l'expertise dans un processus d'évaluation?

Dans l'évaluation des institutions (de formation, de recherche, de service public, etc.) comme dans l'évaluation des projets (de réforme, d'innovation, etc.), on applique souvent un modèle comprenant trois composantes ordonnées dans le temps:

- une «autoévaluation», plus ou moins contrainte par des critères imposés, est effectuée par les acteurs appartenant à l'institution évaluée;

- un bilan, basé sur des indicateurs relativement objectivables, est établi afin de situer l'institution (son fonctionnement, sa production, son évolution) par rapport à d'autres institutions semblables;
- une appréciation circonstanciée est formulée par des experts externes en tenant compte de l'ensemble des informations à disposition.

L'appréciation des experts est le plus souvent assortie de propositions qui donnent à l'ensemble de l'évaluation une fonction formative plus ou moins accentuée.

A titre d'exemple, on peut citer le mandat de l'évaluation de la rénovation actuellement en cours dans l'enseignement primaire genevois:

Le règlement C.1.5 du 5 septembre 1995 prévoit un dispositif d'accompagnement, d'évaluation et de régulation qui comprend trois composantes:

1.1: Les acteurs et les instances de la rénovation opèrent périodiquement l'autoévaluation de leur fonctionnement et de leur progrès dans le sens des finalités de la rénovation.

1.2: Le Service de la recherche en éducation (SRED) du Département de l'instruction publique assure une observation systématique de l'évolution et une analyse des compétences des élèves dans les écoles primaires en général, et dans les écoles en rénovation en particulier (...).

Un groupe d'experts indépendants du Département est chargé d'une évaluation formative des mesures de rénovation proposées par les écoles.

Le mandat précise plus loin que le rapport final des experts «intégrera la totalité des observations et des études disponibles».

Dans ce cas, comme dans la plupart des dispositifs d'expertise externe, les experts ont pour tâche d'apporter leur regard propre sur les objets à évaluer, notamment par des visites de terrain et des auditions, mais aussi d'analyser les informations provenant des autres composantes de l'évaluation.

L'expertise est donc à situer dans sa complémentarité avec les autres composantes et dans sa capacité d'interpréter l'ensemble des éléments à disposition et de communiquer la signification retenue et ses implications aux instances de prise de décisions de politique éducative. En bref, l'expertise ne se confond pas avec l'évaluation; elle en est une des composantes, mais a plus particulièrement pour but d'en assurer la cohérence d'ensemble.



2. Mais – au fond – en quoi (de quoi) un expert est-il expert ?

Dans la plupart des évaluations, on choisit les experts en raison de leur compétence et leur expérience en rapport avec les objets à évaluer. On cherche généralement à diversifier les apports en formant un groupe d'experts composé de personnes qui ont différentes spécialisations scientifiques et qui proviennent de divers contextes (pays, cultures, institutions). Par exemple, dans le cadre de l'évaluation de la rénovation de l'école primaire genevoise, des experts provenant de cinq pays (Angleterre, Belgique, Canada, France, Pays-Bas) ont été désignés en fonction de la diversité de leurs spécialisations de recherche dans les champs en rapport avec la rénovation: apprentissages scolaires et pratiques d'enseignement, évaluation des acquisitions des élèves et des systèmes éducatifs, formation des enseignants, processus de mise en œuvre des réformes et innovations en milieu scolaire.

Une question peut se poser cependant, au-delà de ces compétences scientifiques reconnues dans les champs de spécialisation de chacun: peut-on considérer que les experts sont également experts dans la conduite d'une expertise? Autrement dit, ont-ils déjà effectué des expertises dont ils ont pu tirer une démarche ou une méthode adaptée aux finalités visées, à savoir fournir des conseils bien fondés en vue d'une régulation des prises de décisions de politique éducative?

Actuellement, on constate deux cas de figure contrastés:

1. des expertises conduites par des entreprises de consultation (p. ex. Arthur Andersen) qui ont élaboré une méthodologie générale mise à l'épreuve à plusieurs reprises, mais qui possèdent assez peu de connaissances approfondies des objets spécifiques qui entrent en ligne de compte dans une expertise donnée;
2. des expertises conduites par des groupes ad hoc composés de personnes qui possèdent des connaissances approfondies des objets entrant dans le champ de l'évaluation, mais qui, n'ayant jamais fonctionné auparavant ensemble, ne possèdent pas une méthode de travail commune et éprouvée.

Il serait utile de réfléchir aux apports mais aussi aux limites de chacune de ces formes d'expertise externe.

Ayant surtout une familiarité avec la deuxième forme de l'expertise, je souhaite examiner maintenant de plus près le fonctionnement de l'expert dans ce cas.

3. En quoi consiste le fonctionnement d'un expert ?

Si je me réfère aux recherches dans le domaine de la psychologie de l'éducation, on peut répertorier aujourd'hui plusieurs caractéristiques du fonctionnement de l'expert. Ces caractéristiques ont été mises en évidence dans les études comparant « experts » et « novices » dans les différents domaines d'activité observés, entre autres, chez les joueurs d'échecs, les cliniciens spécialistes du diagnostic médical, les arbitres juridiques, les dépanneurs en électronique, les enseignants titulaires de classe (cf. revue de Chi, Glaser & Faar, 1988).

Je propose d'examiner deux principes – parmi une dizaine – qui ressortent des recherches sur les différences entre experts et novices. Si le premier principe semble peu applicable à la situation des experts externes ayant pour tâche d'évaluer une institution ou une innovation scolaire, le second paraît bien conforme aux observations d'expertise que j'ai pu faire dans ce domaine.

Principe 1: Les experts sont en mesure de saisir aisément des « patterns » significatifs et d'en tirer rapidement les conséquences.

Lorsqu'un groupe d'experts externes est appelé à se rendre dans un système scolaire pour effectuer un travail d'évaluation, il doit souvent démarrer avec une phase de tâtonnement et d'interrogation assez longue et laborieuse. Autrement dit, on serait tenté de dire que les experts se comportent plutôt « comme des novices ».

Je pense que ce décalage montre surtout les limites des études sur l'expertise qui ont été réalisées dans des domaines bien délimités, tels que le jeu d'échecs, le diagnostic médical, qui offrent au (futur) expert un nombre important de confrontations avec son objet. Dans une expertise au sein d'un système scolaire, l'expert externe doit d'abord découvrir les règles de jeu locales, forcément différentes de celles qui régissent les systèmes qu'il connaît déjà. Il doit construire des interprétations en interaction avec les acteurs du système évalué. C'est comme si l'on proposait au joueur d'échecs un échiquier avec une nouvelle disposition et qu'il était obligé de jouer plusieurs parties avant de découvrir que certaines règles habituelles ne tiennent plus...

Bref, dans l'expertise d'un système éducatif, la contextualisation des connaissances est très importante. La connaissance de l'expert doit se construire en interaction avec l'objet d'étude. On pourrait presque dire que l'expert n'est pas véritablement expert au début des opérations; il le devient (dans le meilleur des cas) seulement vers la fin de l'expertise.

Principe 2: Les experts ont des compétences de planification et d'autorégulation (self-monitoring) bien développées.

Ce deuxième principe, en contraste avec le premier, caractérise bien le fonctionnement des experts dans le champ de la politique de l'éducation. Un groupe d'experts passe



forcément un temps assez restreint en contact direct avec son objet d'étude: la planification (l'anticipation) devient dès lors essentielle pour l'optimisation de ses démarches d'investigation et ses interactions avec les acteurs du terrain.

Par ailleurs, sachant que les règles de jeu locales et les particularités de l'objet peuvent induire des erreurs d'appréciation ou d'interprétation, l'expert a tendance à activer une forme de *self-monitoring* très vigilante et à s'efforcer délibérément de questionner systématiquement la version de la réalité qu'il est en train de construire.

On pourrait donc argumenter que si, vers la fin de l'expertise, il devient véritablement expert, c'est grâce aux compétences liées à sa spécialisation scientifique mais aussi en raison de l'efficacité des stratégies métacognitives qu'il aura été à même de déployer. Devient expert celui qui sait réguler sa propre progression vers l'expertise.

Notons aussi que l'expertise s'exerce le plus souvent dans une situation d'interaction sociale avec d'autres experts, donc dans un cadre de «cognition distribuée» plutôt qu'en activité «solo» (Perkins, 1995). De ce point de vue, l'expertise acquise est celle du groupe d'experts bien plus que celle de ses membres pris individuellement.

Références bibliographiques

Chi M.T.H., Glaser R. & Faar M.J. (1988),
The nature of expertise, Hillsdale, N.J., Erlbaum.

Perkins D.N. (1995), L'individu-plus: Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage, *Revue française de pédagogie*, N° 111, pp. 57-71.

3.5 Troisième table ronde: Expertise et décisions ⁷

Les points essentiels du débat animé par Donald Hirsch, consultant international.

Participants: **Thomas Alexander, Linda Allal, Jeanne Griffith, Uri Trier.**

Des indicateurs qui conduisent aux mêmes constats d'échec ?

Adoptant le point de vue du grand public, l'animateur de la table ronde, Donald Hirsch, pose la question de l'utilité et de l'efficacité des indicateurs et des évaluations de l'enseignement: n'aboutit-on pas toujours au même constat de l'échec relatif des enfants des milieux les moins favorisés? Les experts conseillent, suggèrent des réformes, proposent des voies pour l'amélioration du système d'enseignement mais ces formes nouvelles du «rendre compte» (indicateurs, comparaisons internationales, évaluation externe des innovations, mesure des compétences des élèves, etc.) sont-elles en mesure de contribuer à l'amélioration du système d'enseignement?

U. Trier considère que ce constat n'a rien d'étonnant: quels que soient les moyens qu'ils se donnent, les systèmes éducatifs ne peuvent pas faire plus que ce que leur permet la société dans laquelle ils sont implantés: «Le jeu se joue dans la société, et pas tellement dans les écoles.» Selon lui, le cadre sociétal dans lequel s'insère le système éducatif joue un rôle déterminant. Si l'inégalité est la règle sur le plan social et économique, le pouvoir d'action du système éducatif est limité. L'amélioration du système éducatif ne peut se faire sans l'amélioration conjointe de l'environnement social et économique. Pour illustrer son propos, U. Trier se réfère aux observations qu'il a faites sur les pratiques éducatives au Bhoutan: le petit enfant est porté par sa mère de telle façon qu'il voit le monde comme elle le voit elle-même. Cela n'explique-t-il pas l'absence de pleurs chez les enfants et leur grande sérénité?

T. Alexander rappelle que les experts ne sont pas en mesure de lever les incertitudes qui pèsent sur l'avenir du système d'enseignement. D'un côté, on constate une nette amélioration de l'efficacité des systèmes scolaires, notamment dans les pays de l'OCDE. Un nombre nettement plus élevé de jeunes accèdent à des formations de haut niveau (enseignement secondaire, professionnel et universitaire). Il n'en reste pas moins que dans les pays de l'OCDE, de 20 à 25% de jeunes quittent le système scolaire sans qualification, ce qui est inacceptable. Ces jeunes sont d'ailleurs doublement pénalisés: non seulement ils n'ont pas de qualifications suffisantes, mais lorsqu'ils accèdent au marché du travail, les places qu'ils pourraient occuper sont prises par de jeunes diplômés surqualifiés pour les postes qu'ils occupent, du fait de la dévalorisation des diplômes et de l'évolution des postes de travail. En d'autres termes et de façon plus générale, les chan-

⁷ La forme de cette retranscription diffère de celle des deux autres tables rondes: le débat ayant eu lieu principalement en anglais, nous avons choisi de le traduire et de le résumer au lieu de livrer ici l'intégralité des dialogues.



gements dans le système éducatif produisent bien des effets en retour sur son environnement économique, social ou culturel, mais ces effets ne sont pas toujours prévisibles et obligent à repenser le système éducatif lui-même et les objectifs qu'il poursuit.

Les indicateurs ne suffisent pas à l'évaluation d'un système scolaire

J. Griffith souligne, avec T. Alexander, l'apport indéniable des travaux des experts et de la production d'indicateurs pour l'amélioration des systèmes d'enseignement, notamment aux Etats-Unis. Il n'en est pas moins vrai que ces indicateurs, s'ils ne sont pas correctement élaborés et présentés, peuvent être utilisés par les acteurs dans un sens qui n'est pas celui que les experts avaient voulu leur donner. C'est souvent le cas dans les débats sur l'éducation. Il importe donc de souligner que les indicateurs ne constituent qu'une partie des éléments à prendre en compte lorsqu'on veut savoir ce que le système produit et décider ce qu'il doit produire. Il convient en particulier de prendre en compte non seulement les résultats des recherches de type quantitatif mais aussi ceux des recherches qualitatives. En ce sens, les experts devraient amener les décideurs à voir le système éducatif et ses effets avec d'autres yeux. Ainsi, la production d'indicateurs a conduit les Américains à constater que les performances des élèves aux Etats-Unis étaient nettement moins bonnes que les performances d'autres nations. Certains en ont conclu que le système éducatif américain était mauvais et qu'il s'était fortement dégradé au cours des ans. Pourtant un examen attentif des faits montre que, sous de multiples aspects, le système éducatif est devenu bien plus performant que vingt ans auparavant: par exemple, un plus grand nombre d'étudiants terminent l'école secondaire et ceux qui appartiennent aux couches défavorisées achèvent avec succès leur scolarité en plus grand nombre qu'il y a vingt ans. Mais ce qui a changé, c'est qu'on est aujourd'hui beaucoup plus exigeant vis-à-vis du système éducatif qu'il y a vingt ans. Et les informations fournies par la recherche ont contribué à l'élévation de ce niveau d'exigence.

Une formation plus transversale pour chercheurs et décideurs

Plus généralement, ajoute J. Griffith, de même qu'il y a plusieurs niveaux de décision en matière d'éducation (il y a les responsables politiques au plus haut niveau, mais le maître dans sa classe prend aussi des décisions), il y a aussi différents types de recherche qui n'ont pas tous le même rapport avec la décision: il y a la recherche fondamentale qui n'a pas une influence directe sur la décision, la recherche appliquée et la recherche-développement qui l'influencent plus directement, mais chaque fois selon des modalités différentes. Pour penser correctement la relation entre expertise et décision, il convient de tenir compte de cette complexité; il convient aussi que les décideurs et le public en prennent conscience.

A ce propos, L. Allal évoque la formation des chercheurs et des décideurs. Actuellement, décideurs et chercheurs ne se côtoient que lorsqu'ils ont quelque chose de concret à

faire ensemble, mais pas dans la situation de construction et de diffusion des connaissances. D'un côté les chercheurs ont souvent une formation post-licence très unilatérale: on fait sa thèse dans un domaine souvent très spécifique et on peut ignorer complètement ce qui se fait dans les autres domaines, si bien que ceux qui s'occupent de didactique ou de construction du curriculum n'ont souvent que très peu de familiarité avec les dimensions plus «macro», la construction d'indicateurs, par exemple. A l'inverse, ceux qui sont familiers des dimensions «macro» ne savent pas grand-chose des problèmes de gestion des apprentissages dans la classe. En ce qui concerne les décideurs, ils n'ont que rarement, du moins en Suisse, l'occasion de se familiariser avec les approches spécifiques des sciences de l'éducation. Il faudrait mettre en place à leur intention des formations post-licence spécialisées qui prennent en compte cette dimension transversale des sciences de l'éducation et qui leur permettent de se familiariser avec les démarches de recherche.

Une école pour l'élite ou une école pour tous ?

En ce qui concerne l'efficacité des systèmes de formation, on pourrait soutenir qu'un système éducatif est suffisamment performant lorsqu'il «produit» une élite de haut niveau. N'est-ce pas la position implicite de nombre de décideurs? Ce qui expliquerait par exemple que les évaluations continuent à mettre en évidence les mêmes insuffisances, notamment le nombre élevé de jeunes qui sortent du système scolaire sans qualification. Comme le rappelle, dans le public, Ph. Perrenoud, R. Dahrendorf a mis en lumière depuis longtemps qu'à partir du moment où les classes moyennes ont obtenu ce qu'elles voulaient du système scolaire, les autres peuvent encore attendre longtemps, notamment parce que, contrairement aux classes moyennes, ces «laissés-pour-compte» n'ont pas accès à la décision et ne pèsent pas vraiment sur les politiques de l'éducation. A cela, T. Alexander rétorque que les gouvernements commencent à s'apercevoir que les «laissés-pour-compte» du système scolaire ont un coût considérable, aussi bien sur le plan social et économique que sur le plan politique: une société démocratique ne peut tolérer indéfiniment qu'un groupe important de citoyens soient exclus de la vie démocratique et sociale. T. Alexander estime qu'on est, en ce domaine, à un tournant: il y a quinze ou vingt ans, on pouvait encore tolérer un nombre important d'exclus, ce qui n'est plus possible aujourd'hui, ne serait-ce que pour maintenir la cohésion sociale. Il semble en tout cas qu'on aille dans ce sens dans la plupart des pays de l'OCDE.

Cette orientation du système scolaire vers la production d'une élite explique sans doute qu'on n'ait pas encore su trouver des voies efficaces pour la formation des élèves en difficulté. L. Allal souligne que programmes et méthodes sont en général pensés en fonction des meilleurs élèves, et on ne conçoit pour les autres élèves que les mêmes programmes et méthodes mais «au rabais», dilués ou réduits, mais pas vraiment différents. Il conviendrait donc d'étudier comment les élèves en difficulté apprennent et de construire à leur intention des situations d'apprentissage qui prennent en compte leur situation de départ, qui soient non seulement motivantes, mais qui leur donnent un sentiment de maîtrise. On pourrait craindre évidemment qu'on fabrique ainsi une école



à deux vitesses, deux filières coupées l'une de l'autre. C'est un risque. Mais on peut aussi repenser à partir des programmes et des méthodes construites pour les élèves en difficulté les programmes et les méthodes destinés aux meilleurs. Il y a toujours une tension entre l'atteinte d'objectifs communs permettant à tous une insertion sociale et professionnelle et des situations d'apprentissage adaptées spécifiquement aux plus faibles. Cette tension est visible par exemple dans la rénovation de l'enseignement primaire à Genève, entreprise inévitablement périlleuse et pleine de tensions.

Une reconnaissance commune de la complexité des problèmes

D. Hirsch conclut la table ronde en souhaitant que chercheurs et décideurs aient une conscience commune de la complexité des problèmes (qui est apparue dans la discussion qui précède), complexité qui peut être une source de pessimisme puisqu'elle donne l'impression qu'il n'y pas vraiment de réponse aux difficultés soulevées. Mais le fait de reconnaître ensemble cette complexité peut ouvrir des voies de recherche et d'action nouvelles et donc laisser place à une vision relativement optimiste de l'avenir de nos systèmes scolaires et de la collaboration entre chercheurs et décideurs.



CONCLUSION

Les sciences de l'éducation au carrefour

Réflexions conclusives

Walo Hutmacher

Service de la recherche en éducation, Genève

Pour commencer, je ne peux pas vous cacher cette émotion qui me prend. J'ai retrouvé ici réunis en un seul lieu, que ce soit comme intervenants ou comme participants, tant d'amis de longue date, tant de compagnons de route et de lutte, que j'en éprouve à la fois une réelle fierté et une certaine nostalgie. La fierté d'avoir tant d'amis de cette qualité et pour lesquels j'ai la plus haute estime. La nostalgie, non pas du temps passé – parce qu'il est plein de souvenirs heureux – mais sans doute la nostalgie du temps qui passe ou du temps qui reste. L'émotion est trop vive en tout cas pour que je ne veuille pas d'abord remercier. Remercier les collaborateurs du Service de la recherche en éducation et son nouveau directeur d'avoir voulu ce colloque à l'occasion de mon départ, de l'avoir rendu possible et fructueux. Je veux aussi vous remercier tous du message d'amitié que je lis dans votre présence d'abord et dans vos nombreux témoignages fraternels, quoique trop bienveillants à mon égard. Remercier enfin spécialement les intervenants de la qualité de leurs contributions à cette réflexion sur les rapports entre expertise et décision dans les politiques de l'enseignement.

Les circonstances de ce colloque ont favorisé la présence de nombreux chercheurs et responsables d'institutions de recherche en éducation. Cela a, me semble-t-il, eu pour conséquence que la question de la place et du rôle de la recherche soit apparue en permanence en filigrane dans nos discussions, sans être cependant traitée en tant que telle. Vous le savez, cette question a aussi passablement occupé mon temps au cours du dernier quart de siècle. En guise de conclusion plutôt que de synthèse, je voudrais donc tenter une mise en perspective plus générale et prospective de ces réflexions, en développant quelques idées axées sur la question de l'institutionnalisation de la recherche en éducation.

La notion d'institution a tant d'usages sociaux qu'il faut d'abord préciser le sens qu'on lui donne. Pour les sociologues, une institution est évidemment un arrangement social, un produit de l'histoire mais relativement stabilisé. Je désigne ainsi l'ensemble globalement partagé des représentations, valeurs, règles et normes éthiques et techniques, ainsi que des rôles et des organisations qui, dans un domaine particulier, autorise des décisions et des actions légitimes. Dans ce sens, on peut parler des institutions de la démocratie, de l'institution judiciaire, scolaire, hospitalière, carcérale, scientifique, etc. Aucune de ces institutions n'avait la forme qu'elle a aujourd'hui il y a seulement

cent ans; certaines étaient à l'état naissant à cette époque. Toutes sont la résultante historique du jeu de forces sociales contradictoires. En même temps, il est remarquable qu'elles vont aujourd'hui pratiquement de soi pour la majorité de nos concitoyens, du moins pour l'essentiel de leur fonctionnement.

Vue sous cet angle, l'institutionnalisation est donc aussi le processus par lequel une activité spécifique trouve sa place dans un tissu social et la conserve, le processus par lequel elle devient légitime, «normale», «naturelle» pour les divers acteurs d'un espace social. On peut distinguer deux dimensions à ces processus. Une dimension culturelle ou symbolique concerne la construction des représentations, des idées, des valeurs et normes, des concepts et catégories ainsi que des pratiques qui circonscrivent et régulent les décisions dans et à propos de cette activité. Une dimension structurelle concerne l'arrangement de rôles et de cadres organisationnels (groupements, associations, organisations formelles, instances, etc.). Inutile de dire que ces deux dimensions se répondent mutuellement.

Prenons la science comme une institution. L'activité scientifique repose sur un ensemble spécifique de représentations, de valeurs, de règles et de normes éthiques et techniques qui autorisent des décisions et des actions légitimes dans le domaine de la production de connaissances vraies, un domaine particulièrement sensible dans toute société. Cette activité va aujourd'hui tellement de soi – dans le domaine attribué à la nature du moins – que nous pensons rarement qu'elle a une histoire, consubstantielle avec celle de la modernité d'ailleurs. Si son origine remonte à la Grèce présocratique, c'est cependant au cours du millénaire qui s'achève qu'elle s'est réellement constituée comme une activité distincte de la spéculation théologique ou philosophique. On sait qu'elle a connu une première renaissance aux XII^e-XIII^e siècles (Le Goff, 1957), mais elle a véritablement pris son essor à partir du XVI^e. Dès ce moment et jusqu'à nos jours, se précisent, se complètent et se formalisent progressivement les représentations, les valeurs, les normes techniques et les critères de validité auxquels doit satisfaire la connaissance scientifique. En plus des règles logiques et méthodologiques qui président à l'investigation du réel, un ethos particulier lie la «communauté des scientifiques». L'activité scientifique vise la poursuite de la connaissance, dans le respect d'un certain nombre de normes éthiques dont Merton (1973) a dégagé les quatre principales comme étant: l'universalité des critères de jugement des connaissances et des savants, le statut de biens communs des découvertes scientifiques, le désintéressement dans la recherche de la vérité et le doute organisé. Une des originalités majeures de l'institution scientifique réside par ailleurs dans l'absence de toute autorité supérieure qui la régirait. Selon le principe du libre examen, c'est le débat scientifique entre pairs – entre spécialistes qui se reconnaissent réciproquement comme compétents – qui décide de la validité ou de la plausibilité (toujours provisoires) des connaissances produites.

Pour les besoins de l'analyse, on peut considérer les processus que je viens de décrire comme internes, par opposition à l'institutionnalisation externe qui met la science et les scientifiques aux prises avec les forces sociales et les pouvoirs de leur temps. En effet, l'institution scientifique a aussi dû, et doit encore, conquérir son acceptabilité



externe, dans la société, en trouvant les supports sociaux et politiques nécessaires. L'histoire de la science moderne participe dans ce sens d'une «histoire de l'autorité» en matière de savoir. Dans un ouvrage récent qui porte ce titre, Gérard Leclerc (1996) rappelle comment, dans les sociétés européennes d'Ancien Régime, les autorités religieuses et civiles prétendaient décider seules des croyances et des connaissances vraies, comme en témoigne d'ailleurs le principe du *cujus regio ejus religio*, en vigueur dans la plupart des régions d'Europe. Dans ce contexte, la science apparaît comme une prétention de savoir concurrente des pouvoirs établis et l'histoire qu'en retrace Leclerc se lit comme un combat et une conquête du droit de libres examen et débat, du droit d'explorer et de chercher librement, de séparer le croire du connaître aussi. L'histoire des démêlés de Galilée avec le Saint-Siège est paradigmatique sous cet angle. Et cette émancipation de la pensée et de l'investigation scientifiques constitue une des caractéristiques fondamentales de la civilisation européenne, seule précisément parmi toutes les civilisations que l'humanité a produites, à connaître une institution de production de connaissances légitimes qui soit indépendante des instances de pouvoir religieux et politique. C'est une longue histoire et plus complexe que les quelques rappels que je peux en présenter ici. La place de la science s'est consolidée à partir du XVIII^e, à la faveur de son alliance objective avec les forces modernisantes, en particulier aussi celles de l'industrie. A partir du XIX^e siècle, les sciences naturelles entrent véritablement dans les universités où, au tournant du XX^e siècle, le laboratoire vient compléter la bibliothèque comme outil de la recherche. A peu près au même moment, un pas supplémentaire du processus d'institutionnalisation est accompli par l'entrée de l'enseignement des sciences dans les écoles secondaires et même primaires. Mais, on l'oublie parfois, ce n'est qu'au cours des cinquante dernières années que les sciences dites de la nature ont connu cette expansion exponentielle qui fait que l'on peut dire qu'il y a actuellement plus de savants vivants que la terre n'en a jamais portés.

Dans le domaine couvert par les sciences naturelles, ce mode de production de connaissances a révolutionné le monde, la culture et la société en accroissant notablement la prévisibilité des phénomènes naturels et la faisabilité du monde matériel. Lorsqu'on applique correctement une connaissance scientifique, on obtient des résultats attendus. La science a aussi beaucoup contribué au «désenchantement du monde» selon la formule de Max Weber et à la sécularisation des sociétés modernes. Elle a supplanté les autorités religieuses aussi bien que politiques en tant que source légitime de la connaissance crédible à propos des phénomènes naturels. La connaissance reste objet de débat, mais ce débat est de nos jours cantonné au sein de la communauté scientifique, seule à pouvoir prétendre établir la connaissance vraie ou valide. De leur côté, les instances politiques et les forces économiques s'appuient chaque jour davantage sur la connaissance et l'expertise scientifiques pour éclairer et étayer leurs options ou pour favoriser leur développement. L'interdépendance dans le triangle science-économie-politique s'est considérablement renforcée.

Il ne faut pas cependant que la notion de «communauté» scientifique induise une image trop idéalisée du fonctionnement du champ scientifique. Une nouvelle sociologie de la science (Vinck, 1995) montre d'une part l'extraordinaire segmentation interne des

sciences naturelles en disciplines, sous-disciplines, spécialités et approches qui forment autant de communautés plus ou moins étanches les unes aux autres. Le fonctionnement des chercheurs et des organisations de recherche de ces diverses composantes est loin d'être homogène. Il dépend pour une part croissante des enjeux économiques et politiques qui gravitent autour de leur activité. Le développement de la recherche privée dans les grandes entreprises met en péril le statut de bien commun des découvertes. Dans la plupart des domaines, la science est un champ de tensions intenses; la division du travail est bien plus hiérarchisée que ne le laisse supposer le principe d'égalité dans le débat entre pairs et la concurrence est de plus en plus vive. Les enjeux politiques et économiques ne sont jamais absents de ce champ puisque d'eux dépend entre autres l'allocation des ressources symboliques (prestige, soutien) et surtout matérielles – souvent gigantesques – que réclame le développement de l'activité des savants et des chercheurs.

S'il s'avère que les normes de l'ethos scientifique ne sont pas respectées à tout instant et dans toutes leurs exigences, il n'en reste pas moins qu'elles sont invocables et invoquées. A l'interface entre science, politique et économie d'une part, où elles servent à justifier et légitimer l'autonomie de la recherche scientifique par rapport à des acteurs extérieurs au champ scientifique qui exercent une influence croissante du point de vue des intérêts des scientifiques. A l'intérieur du champ scientifique d'autre part, où *elles sont communément utilisées dans les querelles entre scientifiques pour légitimer certains comportements et en condamner d'autres [...] les chercheurs se battent non seulement à coup de preuves scientifiques mais aussi à coup de normes* (Vinck, p. 41). En observant les querelles scientifiques on vérifie d'ailleurs aussi régulièrement la flexibilité de ces normes et la capacité stratégique des acteurs en compétition de les interpréter ou de les reformuler à leur avantage.

Sciences de l'éducation – sciences sociales: la différence

En tant qu'elles se veulent des sciences, les sciences dites sociales (la psychologie, la psychanalyse, la sociologie, l'ethnologie, l'économie politique, et j'en passe) et donc les sciences de l'éducation se réclament dans leurs domaines respectifs des mêmes valeurs, des mêmes normes techniques et éthiques que les sciences naturelles, et elles fonctionnent d'ailleurs aussi comme un champ de tension et de compétition. Comparativement aux sciences naturelles, elles sont cependant tout à la fois nettement moins développées et moins institutionnalisées. On peut se demander pourquoi.

Lorsqu'il a rappelé fort à propos que les sociétés humaines n'ont pas attendu les sciences sociales pour exister, Uri Trier a fait allusion à une des raisons à mon avis fondamentales de cette différence. Les configurations humaines se pensent elles-mêmes, elles se donnent une définition, une explication, bref une «théorie» d'elles-mêmes, de leur fonctionnement, de leurs structures, de leur passé et de leur avenir. C'est vrai des grandes formations comme des petites. Je mets des guillemets à «théorie» pour indiquer que, quoique toute formation sociale tienne un discours sur elle-même, il ne s'agit pas d'une



théorie explicite et formalisée ni surtout destinée à la vérification empirique comme c'est le cas d'une théorie scientifique. Mais une des activités premières et majeures de toute collectivité humaine (grande ou petite) consiste précisément à se définir, et se redéfinir constamment, en tant que «nous», en tant que collectif se reconnaissant une spécificité, une identité. Les mythes, les légendes, les contes, les croyances servent à cela de tout temps. En tant que ciment qui fait le lien social, ils fondent l'imaginaire partagé, les représentations sur les origines et sur le devenir, ils assurent le partage, toujours approximatif bien sûr, d'un sens commun, d'une vision du monde matériel et social, des hommes et des femmes, des jeunes et des vieux, de l'amour, de la richesse et de la pauvreté, etc. Et cette vision du monde est au fondement de l'ordre social qui prévaut; elle contribue aussi toujours à la légitimation de la structure d'inégalité, de domination et de pouvoir qui traverse toute formation sociale.

La place stratégique qu'occupent le savoir et le croire ainsi que leur distribution dans les sociétés humaines explique qu'elles n'ont pas non plus attendu les sciences sociales pour reconnaître à certains de leurs membres des rôles d'experts, de penseurs ou de savants, autorisés à répondre légitimement aux trois grandes questions que pose toute action humaine: qu'est-ce qui est réel, qu'est-ce qui est vrai et/ou qu'est-ce qui est juste. Mages, griots, sorciers, prêtres, prophètes, philosophes ou moralistes ont été, et sont encore selon les cas, les grandes figures de ces détenteurs autorisés et gardiens du savoir légitime sur le monde et sur la société. Pour une part, ces figures doivent leur autorité et les avantages qui y sont liés à la crédibilité de leurs messages. Pour une autre, plus déterminante sans aucun doute, messagers et messages doivent leur force à celle que leur prêtent les forces sociales en lutte autour du maintien ou du changement de l'ordre social prévalent, c'est-à-dire aussi de la structure de domination et d'inégalité des places sociales.

Et voici que surgissent dans ce paysage de nouvelles figures qui revendiquent leur part d'autorité du savoir, les chercheurs des sciences sociales. Qu'est-ce que cela change?

Dans la mesure où les sciences sociales (et par conséquent les sciences de l'éducation) se veulent des sciences, elles visent à rendre raison de ce qui est, de ce qui se passe. Rappelons d'abord le double renoncement qu'implique cette visée:

- Premièrement, dans la trilogie des grandes questions que je viens d'évoquer (qu'est-ce que le réel, le vrai et le juste?), les sciences (naturelles et sociales) se limitent volontairement aux questions du réel et du vrai et renoncent à traiter celle du juste, de l'équitable, du bien et du mal. La vocation de la recherche se limite, à partir de l'observation méthodique, à décrire et analyser ce qui est, ce qui se passe, sans intention ni prétention normative ou prescriptive⁸. Il suffit à la science de dégager des

⁸ Je sais le débat autour de la neutralité axiologique. Tout chercheur est objectivement et subjectivement positionné. L'abstention ne peut donc être qu'une loi tendancielle. Mais, se sachant positionné, le chercheur peut d'autant mieux contrôler ses tendances préférentielles, les mettre provisoirement entre parenthèses ou du moins dissocier clairement les moments descriptifs-analytiques des moments évaluatifs-prescriptifs.

régularités, des «lois» générales, des déterminismes ou des structures permettant de rendre raison de ce qui se passe, du comment et du pourquoi cela se passe.

- Deuxièmement, la règle que se donnent les scientifiques veut que pour expliquer les phénomènes qu'ils étudient, ils renoncent à tout principe transcendantal, métaphysique ou métasocial, à tout principe (dieux, esprits, sens de l'histoire, etc.) qui renverrait l'explication du monde physique ou humain à un domaine sacré, situé hors d'atteinte pour la connaissance et l'action humaines. Au même titre que les sciences naturelles recherchent l'explication des phénomènes naturels exclusivement dans la nature, les sciences sociales recherchent l'explication des phénomènes humains dans l'humain, que ce soit dans ses dimensions biologiques, psychologiques ou sociologiques.

Dans la longue durée, l'efficacité cumulative de la science réside dans la discussion critique entre pairs sur les résultats des itérations répétées du cycle «question à la réalité – observation – interprétation – débat scientifique – affinement ou révision des questions – observation – etc.». A noter que le cycle commence par la question, c'est-à-dire par un aveu d'ignorance, même si cet aveu est le fait d'un savant informé de toute la connaissance déjà produite.

Une seconde différence fondamentale entre les sciences naturelles et les sciences de l'homme et de la société se greffe sur la première. Elle réside dans la nature même de l'objet. Les objets et les phénomènes qu'étudient les sciences naturelles sont indifférents à la représentation et à la connaissance que les humains construisent à leur sujet. La terre, le soleil et la lune se sont accommodés et s'accrochent encore, sans dévier de leurs trajectoires, de milliers d'interprétations diverses et contradictoires concernant leur nature, leurs positions réciproques, leurs interactions ou leurs effets.

Tout à l'opposé, pour aucune société, pour aucun groupe humain et pour aucun individu, la connaissance le concernant n'est innocente ni indifférente. Les systèmes humains – individus, groupes ou sociétés – vivent et fonctionnent avec le savoir et du savoir qu'ils ont à leur propre sujet. Ils en tirent les certitudes indispensables à la conduite de l'action et des interactions. Ils sont de plus extrêmement sensibles à la connaissance que d'autres systèmes humains possèdent ou produisent à leur sujet et se défendent parfois âprement contre la curiosité intrusive ou la prétention de savoir venant de tiers. Il y va pour une part de ce qui est dévoilé et de ce qui est voilé, comme le soulignait André Petitat. Il y va de leur identité, de leur image de soi, de leur réputation, de leur positionnement réciproque et de leurs stratégies. La simple observation quotidienne permet de vérifier à tout instant cette extrême sensibilité des systèmes humains à la représentation de soi par soi et par les autres, et de mesurer sa composante stratégique dans les interactions sociales, autant que, souvent, la fragilité de ce savoir fondateur de certitudes.

En tant que les sciences humaines, et les sciences de l'éducation en particulier, produisent des connaissances nouvelles, elles remettent en question et dérangent les systèmes



de représentation en place, elles modifient la manière qu'ont les gens et les groupes de se connaître, elles transgressent un savoir existant qui marque aussi la limite entre ce qui est pensable et impensable. Remettant en question la vision du monde, elles touchent aussi inévitablement, plus ou moins sensiblement, aux principes de légitimation de l'ordre social et des structures de domination. L'histoire de la réception des théories de Freud ou de Piaget (du moins dans un premier temps) illustre bien le trouble que peut provoquer une nouvelle manière de connaître l'humain. Plus près de nous, Anne-Nelly Perret-Clermont a par exemple souligné parmi ses conclusions que penser est social, qu'on ne pense pas tout seul mais dans l'interaction avec autrui. Rares sont peut-être ici ceux qui contesteraient la validité de cet énoncé. Mais dans d'autres cercles cette affirmation transgresse profondément ce que les gens pensent d'eux-mêmes. De son côté, en étudiant les représentations des enfants au sujet de leur éducation et de leur socialisation, Cléopâtre Montandon institue *eo ipso* les enfants comme des acteurs sociaux qui ont une connaissance et un point de vue sur ces questions, considérées par ailleurs comme réservées aux adultes. Cléopâtre n'a pas manqué de justifier elle-même par une visée émancipatrice le fait de donner ainsi forme et reconnaissance à la parole des enfants. Mais cette idée même sera considérée comme une transgression dans des milieux où le pouvoir éducatif suppose au contraire l'enfant *infans*, c'est-à-dire sans voix (surtout au chapitre de l'éducation).

Même lorsqu'elles se limitent à décrire ce qui est, à rendre intelligible ce qui se passe, les connaissances des sciences de l'éducation en tant que sciences sociales s'inscrivent inévitablement dans un double espace critique: le champ scientifique, appelé à déterminer la validité des connaissances selon les critères de la science, et le champ social qui détermine leur acceptabilité en termes d'opportunité et d'utilité sociales et politiques dans un jeu de rapports de forces sociales inégales. La distinction entre ces deux champs n'est d'ailleurs utile que pour l'analyse. Elle est trop simplificatrice, parce qu'en matière de sciences sociales il y a toujours imbrication entre les deux champs; les orientations épistémologiques et les approches disciplinaires et théoriques qui divisent le champ des sciences de l'éducation reflètent toujours aussi des affinités idéologiques, des choix de positionnement social et politique dans le champ de forces, de contraintes et d'opportunités sociales. Partir du fonctionnalisme positiviste, de l'individualisme méthodologique, de la phénoménologie ou du structuralisme d'inspiration marxiste, étudier les inégalités sociales devant la réussite et l'orientation scolaires, s'intéresser au contenu sexiste des manuels scolaires ou bien aux performances et aux compétences acquises par les élèves, ou encore s'intéresser au temps de travail des enseignants et à leur emploi du temps ou étudier la structure et les mécanismes de pouvoir dans les systèmes d'enseignement, recourir à la technique du questionnaire ou du test standardisé, à l'entretien clinique ou à la recherche-action, sont, avec beaucoup d'autres, autant d'options scientifiquement possibles et qui, de cas en cas, peuvent faire l'objet d'une appréciation critique proprement scientifique. Mais chacune a aussi des implications sociales, chacune mobilise des configurations d'intérêts, de pouvoirs, de craintes et d'oppositions différentes.

Dans le cycle de recherche, la question de l'autonomie par rapport au champ social et par rapport au politique se pose ainsi dès la construction de l'objet et le choix des thématiques et des démarches de recherche, elle est présente au moment où il s'agit d'accéder à des terrains d'observation et naturellement au moment de la réception des résultats. La (re)définition de la réalité et de la vérité participe dans nos disciplines intensément des rapports de force entre des intérêts pluriels, divergents, conflictuels, autour de la conservation ou du changement de l'ordre social et de la structure des avantages et des pouvoirs. *S'il y a une vérité, c'est que la vérité est enjeu de luttes*, affirme Bourdieu (1980), et on peut en dire autant à propos de la réalité.

Les sciences naturelles n'échappent pas à la conflictualité fondamentale de la vérité. L'histoire de Galilée rappelle d'ailleurs une époque révolue où les énoncés concernant la nature de la nature avaient encore de fortes implications socio-politiques et idéologiques. Aujourd'hui, le débat autour de la réalité des phénomènes naturels et de la vérité des énoncés les concernant est l'apanage presque exclusif du champ scientifique. Certes, le choix des centres d'intérêt thématiques n'est socialement pas indifférent (entre le solaire ou le nucléaire, le sida, le cancer, et beaucoup d'autres); les enjeux industriels et politiques se font ici fortement sentir. Mais les choix de l'approche théorique pertinente, de la méthode ou des instruments de la recherche sont pour l'essentiel du domaine du débat et des stratégies internes à la communauté scientifique. Enfin, une vérité acquise à la suite des procédures de validation scientifique est admise comme vraie dans le reste de la société, non pas parce que tous ceux qui l'admettent se seraient convaincus en reproduisant eux-mêmes les démonstrations nécessaires, mais parce que la science fait autorité en la matière, que ces questions sont devenues tout à la fois trop complexes pour le commun des mortels et relativement indifférentes dans la vie sociale, mise à part la question des retombées technologiques possibles.

Il me semble improbable qu'il puisse jamais en être de même dans le domaine couvert par les sciences de l'homme et de la société, et c'est peut-être préférable du point de vue de la liberté. Les sciences sociales sont immergées dans leur objet parce que sens et connaissance nourrissent les rapports de forces sociales et se nourrissent d'eux. Je ne poursuis en tout cas pas le rêve d'une société scientifiquement rationalisée. Je crois davantage que les sciences sociales peuvent contribuer à la créativité des forces sociales et participer par ce biais à l'autoproduction des sociétés. Le prix Nobel de chimie, Ilya Prigogine (1996), a soulevé récemment la question *Comment concevoir la créativité humaine ou comment penser l'éthique dans un monde déterministe?* La science et la démocratie font toutes deux partie de notre héritage et ont un commun fondement dans le principe de libre examen et de libre débat. Mais il y a aussi potentiellement entre elles une contradiction profonde. La démocratie est fondée sur le principe de liberté, alors que la science part du point de vue qu'aucun phénomène (y compris social) n'existe et ne se produit sans raison (sociale pour le sociologue), c'est-à-dire sans principe de détermination (sociale). Comment concilier liberté et déterminisme en d'autres termes?



La question s'est souvent posée à moi au cours de ma carrière, en particulier aussi en présence d'étudiants pétris d'aspirations à la liberté et à l'émancipation par l'éducation et à qui j'essayais de faire comprendre les déterminants historiques et sociaux de nos institutions de socialisation et d'éducation, ainsi que ceux de leurs propres aspirations. Il n'y a évidemment pas de réponse scientifique à la question de Prigogine; c'est en fin de compte une position éthique qui justifie la recherche scientifique, même dans les sciences naturelles. Pour y répondre il suffit de se demander s'il vaudrait mieux ignorer les déterminismes, qu'ils soient naturels ou sociaux. Ma réponse est naturellement «non». Les lois fondamentales qui régissent l'électricité existent indépendamment de la perception qu'en ont les humains, mais la connaissance de leur nécessité, a autorisé un formidable développement du potentiel énergétique disponible. Pour ce qui est du monde social, j'emprunte volontiers la formule de Bourdieu (1980) qui soutient que *c'est en élevant le degré de nécessité perçue et en donnant une meilleure connaissance des lois du monde social que la science sociale donne plus de liberté. Tout progrès dans la connaissance de la nécessité est un progrès de la liberté possible.* Un déterminisme social ignoré est un destin, une fatalité; une fois (re)connu, il représente une chance de maîtrise. Mais une chance seulement, car l'usage que font les sociétés des savoirs nouveaux ne dépend pas des savoirs mais du jeu des forces sociales, qui a ses propres déterminations.

Je suis dans ce sens convaincu que la psychologie constructiviste, la psychanalyse ou encore la psychologie sociale ont davantage contribué aux chances de qualité et d'efficacité des pratiques pédagogiques en mettant en évidence certaines régularités structurelles du développement intellectuel et affectif ou certaines déterminations de l'interaction éducative, qu'en les ignorant. De leur côté, les sociologues de l'éducation ont davantage contribué à l'égalité possible en rendant visibles les déterminismes sociaux de l'inégalité sociale devant l'école qu'en les taisant ou en les ignorant. La connaissance scientifique des régularités structurelles et de leurs déterminants n'en modifie cependant le statut social que si elle entraîne une reconnaissance sociale, c'est-à-dire si elle entre dans le débat proprement social qui lui donne un sens politique et pratique. Ce débat-là a sa propre temporalité et il échappe aux scientifiques au moins partiellement, même si les sciences sociales pourraient utilement en analyser mieux les déterminants.

Interdépendances entre sciences de l'éducation et champ social

Si l'action éducative, en tant que tentative délibérée de maîtrise et d'orientation des processus de socialisation, forme l'objet commun des sciences de l'éducation, le champ éducatif constitue leur principal terrain d'investigation. Or, de par leur masse, leur degré d'organisation, leur résonance politique, leur emprise aussi sur l'emploi du temps des élèves et des familles, les systèmes d'enseignement étatiques dominent très largement le champ éducatif dans nos sociétés. Et ils tendent aussi à dominer les sciences de l'éducation. Il suffit d'examiner les problématiques et les questions de recherche subsumées sous «sciences de l'éducation» pour constater qu'elles concernent de façon

prédominante l'école ou l'organisation scolaire. Les relevés suisses en la matière le confirment régulièrement (SSRE, 1988). Ce n'est que marginalement que les sciences de l'éducation s'intéressent à l'éducation familiale, à l'éducation des adultes ou aux médias. Souvent les travaux portant sur ces questions ne sont même pas comptés avec les sciences de l'éducation et pas pris en compte par leurs spécialistes. Bref, qu'on le veuille ou non, historiquement et actuellement, les sciences dites de l'éducation sont avant tout des sciences de l'école et des systèmes d'enseignement: sociologie scolaire, psychologie scolaire, didactique, économie scolaire, etc.

L'idée d'une science de l'éducation émerge vers la fin du XIX^e siècle, au moment précisément où les Etats modernes construisent leurs institutions scolaires, et au carrefour entre la confiance grandissante dans le progrès par la science et les problèmes que rencontrent les autorités politiques en voulant scolariser tous les enfants. Dans la culture des spécialistes, des professionnels et des responsables scolaires de l'époque, la «cause» de ces problèmes est principalement attribuée aux élèves et c'est donc la psychologie de l'enfant qui s'est trouvée aspirée en première ligne. C'est elle qui se développa en premier lieu, particulièrement la psychologie de l'intelligence ou la psychologie cognitive. L'école primaire en particulier a, ce faisant, offert un accès relativement aisé aux psychologues pour l'observation intensive et extensive des enfants, et ceux-ci ont pu donner à leur discipline un essor réjouissant durant la première moitié du XX^e siècle. Il est probable que sa liaison avec l'école n'a pas peu contribué par ailleurs à un développement quelque peu unilatéral de la psychologie de l'enfant, au détriment par exemple d'une psychologie de l'adulte ou de la personne âgée. Toujours est-il que, quoiqu'il existât une histoire et une sociologie de l'éducation au tournant du siècle – je pense à Durkheim en particulier – la science de l'éducation est restée jusque dans les années 60 dominée par la psychologie et la psychopédagogie, si elle ne s'y résumait pas purement et simplement. Et ces deux disciplines avaient aussi à cette époque une composante normative très prononcée.

Quant à la sociologie, l'histoire, l'ethnologie ou encore l'économie de l'éducation, leur développement ne reprendra vraiment qu'à partir des années 60 et plus tard, à une époque à nouveau où les institutions scolaires et les politiques de l'éducation se trouvent en présence de sollicitations et de pressions nouvelles, qui, dans un premier temps, concernent la modernisation des contenus et des pratiques, une plus grande ouverture et démocratisation des études, l'égalité des chances, l'échec scolaire et l'élévation du niveau général de formation, plus tard le pluralisme culturel croissant, mais aussi, depuis un peu plus d'une décennie, les questions de qualité du service, d'efficacité et de coûts. Davantage qu'à une nécessité de diversification des approches qui serait en quelque sorte interne aux sciences de l'éducation, le mouvement vers la pluralité des sciences empiriques semble avoir répondu d'abord à une sorte de crise de l'institution scolaire, en tout cas à de fortes tensions dans le champ social autour de l'école impliquant la redéfinition de ses finalités et de ses modalités de fonctionnement. Historiquement, l'offre nouvelle de savoirs empiriques est venue souvent d'abord de l'extérieur des sciences de l'éducation établies (la sociologie notamment). Elle a rencontré un terrain de débat propice et vif parfois qui a sans doute aussi contribué à la forma-



tion, dans les appareils scolaires, d'une demande croissante de savoirs permettant de fonder davantage les décisions et actions pédagogiques et surtout politiques dans l'analyse des faits observés. L'intégration de ces nouvelles disciplines dans le concert des sciences de l'éducation s'est faite ultérieurement et progressivement seulement.

Si cette analyse est correcte, elle illustre à sa manière la forte interdépendance entre sciences de l'éducation et structure des forces sociales dans le champ éducatif. Bien souvent d'ailleurs, l'initiative du développement des sciences de l'éducation est venue des pouvoirs publics et de leurs systèmes d'enseignement, soit par le biais du financement direct de chaires universitaires, comme en France à la fin du XIX^e siècle (Plaisance et Vergnaud, 1993), soit par celui de mandats de recherche, voire même par la création de véritables services ou centres de recherche propres, comme ce fut le cas à Genève dès le début des années 60, à un moment où l'Université ne sut pas ou ne voulut pas saisir les opportunités structurelles qu'offrait l'apparition d'une nouvelle volonté de savoir du côté des systèmes publics de formation. Autant d'indices en tout cas qui suggèrent que la recherche en éducation est assez fortement dépendante. D'autant plus que, dans le choix de ses thématiques de recherche elle est souvent seulement prisonnière des «problèmes» tels que les définissent les acteurs scolaires (enseignants, responsables, etc.), et que de plus, au moment de la construction de l'objet de recherche (épistémologie, théories de référence, approches), elle risque aussi en permanence de rester enfermée dans les catégories de l'institution.

Les sciences de l'éducation sont aujourd'hui plurielles, mais elles apparaissent comme un ensemble hétérogène, historiquement constitué du dehors, davantage sous la pression des forces dominantes du champ éducatif ou du moins avec leur participation, par une commune référence aux (multiples) «problèmes» définis par ou autour du système scolaire que par un objet commun ou par un paradigme scientifique intégrateur. Je ne crois pas qu'il faille s'en plaindre. Si cette analyse est correcte, si elle traduit une structure d'interdépendance réelle, la reconnaissance des opportunités et des contraintes de cette structure offre aussi une chance de changement.

En tant que telle, la pluralisation des approches disciplinaires représente d'ailleurs une opportunité d'ouverture épistémologique parce qu'elle induit la comparaison et oblige à reconnaître les différences de construction de l'objet. La pluralité des regards disciplinaires est souvent justifiée par la complexité de l'objet «éducation». Mais y a-t-il pour autant unité d'objet? Plaisance et Vergnaud (1993) soulignent à ce propos que la pluralité justifie bien le pluriel des sciences de l'éducation parce qu'en réalité les différentes disciplines construisent bel et bien des objets différents. Le fait que des psychologues, des sociologues, des psychosociologues, des linguistes, des politologues ou des économistes s'intéressent tous à l'éducation est loin de déterminer une unité d'objet entre eux au plan épistémologique. C'est ce qui explique aussi d'ailleurs que dans la majorité des cas, les chercheurs viennent aux sciences de l'éducation depuis les disciplines de référence et se définissent davantage par l'ancrage dans cette discipline que dans les sciences de l'éducation. Entre les différentes approches il y a encore peu d'orchestration véritablement interdisciplinaire, voire même transdisciplinaire. On

imagine bien d'ailleurs que la récente entrée en scène de nouvelles disciplines et la constitution de nouvelles organisations de recherche – notamment aussi à l'intérieur des systèmes d'enseignement – ne se sont pas opérées sans quelques remous et rivalités qui laissent des traces.

Mais la dépendance est réciproque et le deviendra encore davantage sans doute à l'avenir comme je chercherai à le montrer plus loin. Il nous faut pour cela revenir à la question de l'autorité du savoir, en considérant plus spécifiquement les systèmes d'enseignement. De par leur insertion dans la structure de l'Etat, ces systèmes ont un certain nombre de traits qui, dans la typologie des formes de domination de Max Weber (1968), apparaissent de type bureaucratique. Il désignait par là un mode d'exercice du pouvoir fondé sur la croyance en la légalité de règles et de prescriptions s'appliquant uniformément à tout individu concerné, indépendamment de ses caractéristiques personnelles (statut social, sexe, âge, etc.) et indépendamment des caractéristiques personnelles de celui qui ordonne ou prescrit. Ce dernier dispose d'un domaine de compétence circonscrit et il n'ordonne que dans le cadre de ces compétences. Dans ce type d'organisation, l'évaluation de l'action porte pour l'essentiel sur la conformité des modalités de décision et d'action aux règles prescrites. Chacun reconnaît sans doute ici le mode de fonctionnement d'une multitude d'administrations publiques et privées. Or, une des caractéristiques fortes des organisations de type bureaucratique, c'est que la structure d'autorité du savoir y coïncide avec celle des positions hiérarchiques; celui ou celle qui est placé(e) plus haut dans la hiérarchie des fonctions sait mieux, de par la définition de sa fonction. Il ou elle est là pour cela entre autres, pour dire ce qui est réel, vrai et juste dans le cadre des règles, directives et lois qui régissent le domaine d'activité, ainsi que pour vérifier la conformité de l'application des règles et prescriptions qui définissent l'action légitime et la régulent.

Les institutions scolaires ne sont que partiellement des organisations de type bureaucratique, mais elles le sont partiellement également sous l'angle de leur structure d'autorité du savoir professionnel légitime. Les choses sont en train de changer. Mais dans une tradition qui n'est pas entièrement dépassée, la structure d'autorité du savoir professionnel légitime est de façon prépondérante logée dans la hiérarchie administrative et politique. A son tour, la hiérarchie dite administrative est pour l'essentiel recrutée sur le mode interne, parmi les professionnels de base qui, à l'issue d'une longue socialisation dans l'institution scolaire comme élèves, ont subi une formation proprement professionnelle dans des organismes dépendant eux-mêmes de la hiérarchie scolaire.

Une forte autoréférencialité interne différencie aujourd'hui encore les systèmes d'enseignement d'autres secteurs professionnels complexes. Dans les systèmes hospitaliers par exemple, l'autorité du savoir médical légitime est beaucoup plus nettement distinguée de l'autorité administrative et politique. En regard de l'autorité scientifique et universitaire, celle-ci a des prérogatives limitées par rapport aux domaines réservés de la science médicale. L'ethos professionnel des médecins lui-même les porte à se référer assez systématiquement à la recherche scientifique; ils en suivent les développements et y participent souvent. Il leur est toujours possible de plaider et ils savent



plaider auprès de l'administration des aménagements organisationnels ou des projets au nom des progrès que la science en marche autorise dans la pratique des soins. Ils en sont même responsables, comme le montrent par exemple les récents événements autour du plasma sanguin contaminé par le HIV.

Dans les systèmes d'enseignement, la légitimité du savoir professionnel ne se négocie (encore) que marginalement selon les critères de la validité scientifique. Le savoir empiriquement accumulé par la tradition, et pour une part transcrit dans les textes réglementaires, y est encore largement prépondérant. On y fait beaucoup de choses parce qu'on a toujours fait ainsi, souvent avec un acharnement et une conviction qui frisent la pensée magique, même aux échelons les plus élevés de la hiérarchie. En regard, il est vrai que la connaissance des sciences de l'éducation est bien plus limitée et bien moins opérationnalisable encore que celle des sciences médicales. Sa traduction dans les pratiques professionnelles relève d'un ordre de complexité sans commune mesure. Mais il est probable que le développement de ce savoir lui-même – l'investissement dans la recherche en particulier – tarde pour une part, non seulement parce que la recherche représente un défi aux savoirs traditionnels mais aussi parce qu'elle risque de compromettre la conjonction traditionnelle de la structure de l'autorité du savoir avec la structure hiérarchique des systèmes d'enseignement⁹.

Néanmoins, ce modèle est en crise et, en partie au moins, du fait des sciences de l'éducation. Je voudrais souligner d'abord un changement culturel dont j'ai perçu la diffusion au niveau de mon enseignement, en constatant qu'un nombre croissant d'étudiants (notamment en formation continue) y venaient explicitement avec la demande d'être confrontés à des analyses nouvelles et d'être ainsi mis en question sur leurs certitudes acquises. Cette attitude, qui contraste en tout cas avec la figure traditionnelle du maître, se répercute aussi dans une aspiration des enseignants à une autre forme de professionnalité, davantage fondée sur des savoirs construits à partir de la pratique réfléchie et discutée à la lumière des apports des sciences de l'éducation. De leur côté, les organismes de formation initiale des enseignants tendent à intégrer davantage ces apports pluriels et se soustraient par ailleurs progressivement à la structure hiérarchique des systèmes d'enseignement pour être placés dans un contexte universitaire ou para-universitaire. Et cette externalisation de la formation professionnelle s'accompagne aussi d'une part accrue de formation à la recherche et par la recherche. Les organisations d'enseignants adhèrent volontiers à l'idée qu'une valorisation du métier et une meilleure efficacité de l'action pédagogique passent entre autres par une formation davantage ancrée dans les sciences sociales orientées vers l'éducation. Enfin, les hiérarchies des systèmes de formation, placées elles aussi de plus en plus devant le problème de la gestion des contradictions sociales et de la complexité, portent un intérêt croissant aux apports des sciences de l'éducation; la demande de recherche et d'expertise scientifique n'a cessé de croître au cours des récentes décennies. Autant d'in-

⁹ Quelques mois après son arrivée à la direction de l'enseignement primaire genévois, Jean-Jacques Maspero, un homme très ouvert d'ailleurs, n'a pas manqué de faire remarquer qu'il découvrait que la recherche représentait une forme de «quatrième pouvoir».

dices d'une reconnaissance croissante et d'une consolidation de la place des sciences de l'éducation.

La présidente du Département genevois de l'instruction publique a honoré ce colloque de sa présence, et elle en a profité pour exposer sa vision des relations entre politique de l'éducation et recherche. Elle a notamment utilisé l'image du champ de tension entre entités indépendantes. C'est une bonne image de l'interdépendance, quoique je pense que la tension lie moins deux entités que deux champs de tension, étant donné la diversité des sciences de l'éducation d'un côté et celle des orientations politiques de l'autre. Je ne doute pas que cette tension soit appelée à durer, parce qu'elle fait partie de la «nature des choses sociales», et elle est peut-être d'autant plus forte que la recherche remplit mieux sa mission. C'est ici que l'autonomie scientifique (définition de l'objet et méthode) acquiert une importance stratégique même du point de vue du politique et des pratiques, parce qu'elle est indispensable pour que la recherche produise des connaissances vraiment nouvelles à partir d'idées et de questions nouvelles qui remettent en question le déjà pensé, révèlent l'impensé et les implications de l'un et de l'autre et accroissent ainsi le potentiel de créativité des acteurs, grâce à une meilleure connaissance des contraintes, des déterminations et des potentialités du champ éducatif.

Je me plais à relever au passage combien tôt l'autorité politique du système d'enseignement genevois a adopté la recherche comme une de ses stratégies de développement et accepté aussi le principe de l'autonomie de la recherche, y compris en particulier celle de ses propres services de recherche pédagogique et sociologique. Ces services ont été créés dans les années 60 déjà, sous l'égide du socialiste André Chavanne, qui, vers la fin des années 70, a bel et bien eu à défendre devant le parlement le principe de l'autonomie des chercheurs des services publics. Par la suite, l'existence aussi bien que l'autonomie de ces services ont été confirmées successivement par des chefs de département d'autres couleurs politiques, tant le démocrate-chrétien Dominique Föllmi que la libérale Martine Brunschwig Graf. Dans mes contacts récents avec la Commission parlementaire permanente pour l'enseignement et l'éducation, j'ai aussi pu me convaincre que ces principes sont dorénavant défendus sur tous les bancs. La reconnaissance d'une recherche libre en éducation au sein de l'Etat s'est de plus complétée au début des années 70 par la consolidation de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université. Quoique plus timidement peut-être, la même évolution s'observe en Suisse romande, où la majorité des cantons se sont donné des services de recherche et pas seulement de développement, comme c'est plus souvent le cas encore en Suisse alémanique.

Prospective

Changement et politique de changement sont désormais des catégories légitimes de l'institution scolaire qui s'est longtemps conçue comme immuable. Et ce changement se nourrit davantage qu'autrefois des apports des sciences de l'éducation. Françoise Cros l'a montré à propos des enseignants, Jean-Louis Derouet à propos du reposi-



tionnement des établissements scolaires dans un processus de déconcentration des pouvoirs. Le changement devient une caractéristique permanente des systèmes de formation dans une société qui se transforme à vive allure. Il devient en d'autres termes une activité qui doit se gérer, comme l'a souligné Philippe Perrenoud en insistant sur le caractère nécessairement négocié du pilotage des réformes. Heinz Gilomen a de son côté souligné la grande réorientation en cours dans les pays industrialisés, et qui fait basculer les politiques de l'éducation de la problématique de la croissance quantitative vers celle de la qualité, de l'efficacité et de l'imputabilité (*accountability*). Toutes ces observations fort judicieuses pointent vers la problématique de l'organisation des institutions scolaires, c'est-à-dire de l'arrangement des compétences de décision et d'action, notamment entre le politique, l'administration, les écoles, les professionnels et les élèves. Une sorte de changement de paradigme organisationnel des systèmes d'enseignement semble se dessiner à l'horizon, qui va aussi entraîner des conséquences fortes pour les sciences de l'éducation.

Dans tous les pays d'Europe de l'Ouest, les systèmes d'enseignement sont des méga-organisations dont les principes de pilotage remontent pour l'essentiel à la fin du XIX^e siècle, si ce n'est plus loin encore. La régulation bureaucratique fondée sur l'uniformité des actions et décisions dans une division du travail taylorienne n'est plus crédible, voire plus opérationnelle. En tout cas, elle est soumise à une critique persistante, elle-même informée aussi par les sciences de l'éducation. La plupart de ces pays sont engagés dans une dynamique de transformation de leurs principes et de leurs structures de pilotage global, de leur management dirait-on dans l'économie privée (Hutmacher, 1997). Dans les pays fortement centralistes jusqu'à maintenant, le mouvement va dans le sens d'une déconcentration des pouvoirs et des compétences, les décisions opérationnelles – celles en particulier qui concernent l'action pédagogique, ses modalités et son organisation – tendent à être déléguées aux écoles et à leurs professionnels. La Suède a pris récemment dans ce domaine les options les plus radicales en opérant un véritable renversement d'un système très centralisé à la française vers un système très déconcentré, déléguant entièrement aux écoles et aux autorités locales le soin d'organiser le travail des enseignants et des élèves compte tenu du contexte local, de ses forces et de ses faiblesses, mais en rendant compte de leurs résultats en regard des finalités générales qui leur sont assignées. Ces finalités et quelques principes-cadres sont définis par le parlement national et assortis d'une enveloppe globale de ressources qui tient compte des spécificités locales des écoles. Des réformes semblables sont en cours ou achevées dans les autres pays scandinaves, en Espagne, en Angleterre, en Italie, aux Pays-Bas et en France. Quelques prémices de cette mutation organisationnelle sont perceptibles aussi en Suisse (à Lucerne, à Zurich, p.ex.). Dans cette reconfiguration institutionnelle, les écoles deviennent beaucoup plus autonomes et plus responsables. A elles de mettre en place leur organisation du travail dans une dynamique d'auto-organisation qu'elles gèrent elles-mêmes, qu'elles évaluent elles-mêmes et qui fait l'objet d'une évaluation externe périodique. A elles aussi de rendre compte du degré de réalisation des objectifs à travers un dispositif d'observation et d'évaluation interne d'une part, externe d'autre part, établi au niveau central.

De nombreuses grandes entreprises ont déjà opéré une mutation de ce type. D'autres secteurs d'activité publique s'y essaient, parfois sous le slogan du *New Public Management*. Tandis que les compétences et la responsabilité opérationnelles sont déléguées au front, le centre stratégique, pour pouvoir lui-même rendre compte aux instances politiques et au public, doit se doter d'une base de connaissance beaucoup plus solide et riche rendant compte de la réalité des opérations dans le terrain et de leurs effets. Une fois achevé le changement de paradigme organisationnel, la régulation s'opère en effet moins à travers la prescription de modalités détaillées et supposées appliquées uniformément dans toutes les écoles et classes, que par le biais de l'observation comparative permanente des profils et des résultats des écoles et de leurs élèves, en relation avec les modalités d'action diverses qu'elles se donnent elles-mêmes. La base de connaissance que je viens d'évoquer doit permettre de décrire et d'analyser l'état et l'évolution du système d'enseignement dans ses différentes composantes et dans ses rapports avec la société (familles, ressources locales, médias, etc.). En même temps elle fournira les éléments nécessaires à la promotion de la qualité et de l'efficacité dans les différentes composantes du système. On voit bien qu'il émerge ici une formidable demande de connaissances et d'expertise tant pour la conception et la validation scientifique des instruments de connaissance et de pilotage que pour l'analyse et la mise en perspective de l'information réunie, qu'enfin pour l'ajustement permanent des concepts et des instruments aux changements de l'environnement. En même temps il s'ouvre, au niveau des écoles et des professionnels notamment, un immense marché de l'expertise (instruments didactiques, méthodes pédagogiques, processus d'auto-évaluation et d'auto-organisation). Enfin, faut-il le souligner, il se constitue un terrain de recherche extraordinaire, tant au niveau du système qu'à celui des écoles et des professionnels, tous aux prises avec les défis d'une nouvelle configuration institutionnelle qui réclamera un potentiel de créativité, de connaissance et d'intelligence partagées, bref de professionnalité, sans précédent, depuis le niveau microsystemique de la pratique pédagogique jusqu'au niveau macrosystemique et politique. Du fait même de la diversité des options entre les écoles, chaque système devient comme un laboratoire de recherche.

On l'aura noté, dans le nouveau paradigme organisationnel, l'évaluation n'est plus orientée vers l'inspection et la sanction d'abord mais vers la connaissance, la régulation rétroactive, l'innovation et le pilotage négocié. L'évolution qui se dessine est sans aucun doute solidaire de l'émergence d'une nouvelle culture de l'évaluation, qui table davantage sur la capacité des systèmes humains à s'autoréguler au moyen de l'information, comme le souligne Linda Allal. On a vu récemment se constituer dans divers pays de véritables centres de connaissance et d'évaluation du système de formation. L'exemple de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) en France est bien connu; d'autres pays se dotent de structures analogues. Le *Skolverket* de Stockholm, qui est moins connu sous nos cieux, dépend directement du Parlement et non du Ministère. Il a expressément pour mission prioritaire «de réunir et de fournir» au parlement et au public une «connaissance approfondie et globale», reflétant «la réalité de l'organisation, des fonctions et des résultats du système de formation suédois» dans ses diverses composantes (Skolverket, 1996).



Pour le fonctionnement du nouveau paradigme organisationnel, la connaissance scientifiquement fondée de la réalité deviendra une fonction stratégique intégrée au *management* global du système. La volonté de connaître la réalité pour la comprendre et pour l'infléchir, le cas échéant dans le cadre d'un débat démocratique informé, gagne du terrain. Tom Alexander, Jeanne Griffith aussi bien que Heinz Gilomen ont illustré cette thèse, chacun à sa manière, et souligné les opportunités qui s'ouvrent aux sciences de l'éducation. A elles d'en tirer le meilleur profit, y compris pour accroître leur propre créativité en consolidant leur autonomie scientifique. Si ces perspectives se réalisent, il est raisonnable de prévoir que la politique de la recherche en éducation deviendra partie intégrante de la politique de l'éducation et que la part du budget que les systèmes d'enseignement consacrent à la recherche viendra à dépasser les maigres 0,3% relevés par François Orivel.

Je conclus

Une nouvelle poussée d'institutionnalisation des sciences de l'éducation semble se dessiner à l'horizon. Plusieurs indices la rendent aussi sensible en Suisse. Je pense à la mise en place du Programme national de recherche sur «L'efficacité de nos systèmes de formation», doté de 15 millions de francs, ainsi que la décision récente d'un nouveau programme national dédié aux rapports entre formation et travail. Je pense aussi à la constitution récente d'une Conférence de coordination de la recherche en éducation (CORECHED), qui réunit la Confédération, les cantons et les milieux scientifiques autour des questions de développement de la recherche. La politique s'intéresse davantage à la recherche en éducation. C'est heureux. Nous courons aussi le risque d'une recherche trop exclusivement orientée vers l'application ou la décision politiques ou pratiques à court terme. Une politique de la recherche digne de ce nom se doit de ménager une place importante à l'investigation libre, orientée long terme, qui bâtit sur la connaissance déjà accumulée et qui anticipe souvent d'ailleurs sur les problématiques émergentes dans le champ social. Les frontières entre recherche autonome et hétéronome sont floues et je ne plaide certainement pas pour un retour à la tour d'ivoire académique. Mais l'aménagement d'espaces d'autonomie est indispensable au progrès des sciences de l'éducation et à celui du champ éducatif. L'actuel ministre de l'Éducation français aime d'ailleurs à rappeler à ce propos qu'*on n'a pas inventé l'électricité en cherchant à améliorer la chandelle.*

Ce colloque marque une étape importante dans la vie des services de recherche du Département, maintenant intégrés en un seul organisme. La génération des fondateurs se retire, Samuel Roller est déjà parti à la retraite, Hutmacher part, Daniel Bain, aussi un des fondateurs, est sur le point de partir. Quand les institutions survivent à leurs fondateurs, c'est qu'elles ont acquis de la robustesse, et sans doute aussi la flexibilité nécessaire à leur survie. J'ai déjà dit ce que l'existence de la recherche et son autonomie doivent à l'attention que les chefs de département successifs de trois couleurs politiques différentes lui ont porté comme instrument de créativité pratique et institutionnelle. Comme directeur sortant, je sais mieux que quiconque tout ce que nous devons

aussi à l'appui constant des secrétaires généraux du Département, René Jotterand d'abord, puis surtout Marie-Laure François, avec qui j'ai eu le privilège, et pourquoi pas, le bonheur, de partager durant deux décennies l'aventure du Département et celle du service de recherche. Une page se tourne, et je vois dans la liste des participants à ce colloque et dans la nomination de Norberto Bottani comme directeur, le signe prometteur d'une nouvelle étape, celle notamment d'une plus large ouverture encore de la recherche genevoise sur l'horizon scientifique national et international.

Je veux pour finir saisir l'occasion de remercier en votre nom aussi le directeur et l'équipe du SRED d'avoir organisé cette occasion de rencontre et de débat, qui, grâce à la très grande qualité et à la très grande variété des interventions, a enrichi notre compréhension de la complexité des rapports entre décision et expertise dans les systèmes éducatifs mais qui, comme il se doit, laisse ouverte l'heureuse perspective d'autres débats.

Références bibliographiques

Berger P. & Luckman T. (1967), *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*, Penguin Press, Londres. Traduction française (1986): *La construction sociale de la réalité*, Méridiens Klincksieck, Paris.

Bourdieu P. (1980), *Questions de sociologie*, Paris, éd. de Minuit.

Hutmacher W. (1998), Strategien der Systemsteuerung. Von der Systemexpansion zum Systemumbau, à paraître dans *Lernen in einer dynamischen und offenen Gesellschaft: Neue Rollen und Aufgaben für Schulleitung und Schulaufsicht*, OECD-Regionalseminar der deutschsprachigen Länder, Vienne.

Leclerc G. (1996), *Histoire de l'autorité*, Paris, PUF.

Le Goff J. (1957), *Les intellectuels au Moyen Age*, Paris, éd. du Seuil.

Merton R. K. (1973), *The Sociology of Science*, Chicago, University Press of Chicago.

Piaget J. (1972), *Où va l'éducation?*, Paris, UNESCO.

Plaisance E. & Vergnaud G. (1993), *Les sciences de l'éducation*, Paris, La Découverte.

Prigogine I. (1996), *La fin des certitudes*, Paris, Odile Jacob.

Skolverket (1996), site Internet «<http://www.skolverket.se/>».

Vinck D (1995), *Sociologie des sciences*, Paris, Armand Colin.

Weber M. (1965), *Economie et société*, Paris, Plon.



Le mot de la fin

Norberto Bottani

Service de la recherche en éducation, Genève

Ce colloque a été un moment d'émotion profonde et d'écoute intense que j'ai eu le privilège de partager avec vous. J'estime que c'est un honneur pour moi d'être accueilli dans une communauté de chercheurs prestigieuse comme celle qui est réunie ici. Pendant deux journées, dans un climat de respect réciproque qui a permis la confrontation entre des opinions parfois fort divergentes, nous avons visité un territoire qui nous est en partie familier, mais qui reste néanmoins, à plusieurs égards, encore mal connu à cause de sa complexité. Par définition, un colloque ne peut pas aller au fond des choses, mais c'est une source de réflexion et de travail. On repère de nouvelles pistes d'analyse, on explore d'autres configurations théoriques. Nous en avons identifié plusieurs au cours des échanges qui se sont tissés autour des exposés des intervenants.

L'organisation de ce colloque a été une initiative riche de significations pour le SRED, et je vous remercie tous d'y avoir adhéré, d'être intervenus, d'avoir apporté vos réflexions et vos considérations. A l'occasion du passage de témoin entre l'ancien directeur et le nouveau, il était nécessaire, je dirais même indispensable, d'avoir un moment de rencontre comme celui-ci pour établir des points de repère, retracer des parcours de recherche, identifier des jalons pour l'avenir du Service de la recherche en éducation afin de poursuivre l'ouvrage sans rupture de continuité. Ce colloque est ainsi un moment important de la transition à la tête de la direction du SRED. Par votre présence, votre attention et votre soutien, vous nous avez aidés à faire ce pas avec moins d'inquiétude et plus de sérénité et lucidité.

Les imbrications entre expertise et décision en éducation sont complexes car la nature de l'objet *éducation* est en soi un système mal défini et en perpétuelle évolution. L'expertise en éducation est de ce fait plus difficile à déterminer que ce n'est le cas pour la structuration du champ du savoir dans d'autres disciplines comme par exemple la physique, la biologie, voire même l'économie qui est un champ plutôt flou, qui porte déjà en soi plusieurs problèmes épistémologiques de fond, mais qui est néanmoins plus saisissable que le champ éducatif.

En éducation, on est confronté à une pluralité de décisions de nature fort différente, comme l'ont souligné par ailleurs plusieurs intervenants. Nous ne devons jamais perdre de vue cette dimension. De ce fait, le champ d'expertise en éducation est très différencié, et je dirais même heureusement différencié. A cet éventail de l'expertise correspond une grande différenciation des commanditaires des expertises. Il s'agit très souvent d'acteurs collectifs; ce ne sont pas les commanditaires que nous trouvons à l'œuvre dans d'autres champs du savoir. Pour cette raison, dans l'organisation des recherches



en éducation, on se trouve le plus souvent imbriqué dans une relation d'interdépendance avec plusieurs partenaires qu'il faut déchiffrer, identifier et gérer.

Ensuite, la saisie des enjeux de recherche constitue, dans le contexte de changement technique, de transformation sociale et économique qui affectent de plein fouet les systèmes d'enseignement, un autre défi considérable qu'on ne peut pas aborder à la légère. Comme Walo Hutmacher nous l'a appris, nous devons anticiper quelles seront les zones sensibles, pour agir à temps et pour mettre en œuvre les recherches qui s'imposent sans retard. L'identification des points critiques et des sources de dysfonctionnement dans la gestion des systèmes d'enseignement, d'un établissement ou d'une classe est un élément déterminant pour la formulation de tout programme de recherche.

Au cours de ce colloque, trois zones problématiques ont été mentionnées par plusieurs intervenants: les passages critiques à l'intérieur des cursus scolaires; les discriminations et les écarts dans l'offre éducative, c'est-à-dire l'équité des systèmes d'enseignement; et enfin, l'inquiétude des enseignants. Nous avons ici trois chantiers de travail considérables qui interpellent la recherche en éducation, son organisation, ses méthodes. Cette dernière remarque nous fait aborder le thème de la connexion entre recherche en éducation et pratique qui n'était pas au centre de ce colloque, tout en constituant une dimension particulièrement critique dans la mise en œuvre des programmes de recherche en éducation.

Au moment de conclure, je voudrais remercier tous les collaborateurs du SRED, qui ont voulu ce colloque, et qui ont participé avec beaucoup de dévouement à son organisation. Cette initiative a été un moment d'apprentissage collectif et de connaissance réciproque précieux. A ce point, il ne me reste qu'à vous donner rendez-vous pour un deuxième colloque du SRED, afin de mettre en valeur toute la richesse et les perspectives que cette première initiative nous a révélées.



ANNEXES

Références bibliographiques des documents distribués aux participants

On trouvera ici quelques textes en rapport avec le thème du colloque. Nous avons sélectionné d'abord certains textes de W. Hutmacher, anciens ou plus récents, sur la relation entre recherche et politique de l'éducation; viennent ensuite les contributions proposées par certains des orateurs invités en marge de leur intervention; enfin, nous avons ajouté quelques articles ou extraits d'ouvrages prolongeant la réflexion.

1. Textes de W. Hutmacher

Hutmacher W. & Perrenoud Ph. (1974), De la recherche en éducation à la pratique scolaire. Essai sur la fonction de recherche scientifique à l'intérieur du système d'enseignement, in: *Etudes pédagogiques* (Annuaire de l'Instruction publique en Suisse), pp. 38-54.

Hutmacher W. (1996), Agreeing on the renewal of knowledge bases in education systems: Ideas based on international work on indicators, in: *Knowledge Bases for Education Policies; Proceedings of a Conference held in Maastricht, The Netherlands, on 11-13 September 1995*, Paris, OECD (OECD Documents), pp. 74-89.

Hutmacher W. (1997), Agenda pour un partenariat entre la statistique publique et les sciences sociales, à paraître dans les *Actes du Symposium «La statistique au service du public»*, Neuchâtel, 10/11.4.1997.

2. Textes de conférenciers invités

Allal L. (1992), Contributions des méthodes d'évaluation de l'apprenant à l'évaluation de l'efficacité des systèmes éducatifs, in: Hexel D., Jaccard J., Palandella L. & Schneuwly B. (éds), *Efficacité de nos systèmes de formation* (Actes du 15^e congrès de la SSRE), Genève, Cahiers de la section des Sciences de l'éducation (N^o 65), pp. 21-35.

Derouet J.-L. (1995), Pluralité des logiques d'action et construction de nouveaux espaces de formulation de l'intérêt général: le cas des établissements scolaires, in: *La modernisation du service public*, sous la direction de C. Grémion et R. Fraisse, Paris, La Documentation française, pp. 313-327.

Griffith J. E. (1995), *Perspectives on the Future of International Education Indicators*, presented by J. E. Griffith, June 13, 1995, INES General Assembly, Lahti, Finland.

Hutmacher W., Trier U. P. (1975), Zusammenarbeit zwischen Forschung, Schulpraxis, Schulverwaltung und Politik: Problemstellungen, Modelle, Empfehlungen für künftige Arbeiten, in: Hameyer U., Aregger K., Frey K. (Hrsg.), *Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation*. Bericht des CERI/IPN-Seminar vom 28. September bis 11. Oktober 1975 in Schliersee/Obb.

Perrenoud Ph. (1996), Evaluer les réformes scolaires: est-ce bien raisonnable?, in: *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 19, N^o 2, pp. 53-97.

Perret J.-F. & Perret-Clermont A.-N. (1998),
Apprendre un métier technique aujourd'hui,
à paraître dans le *Bulletin PNR 33*, N° 6.

Trier U. P. (1997), Bilan intermédiaire du PNR 33,
in: *Bulletin SGBF*, N° 2, pp. 20-25.

3. Autres textes en relation directe ou indirecte avec le thème du colloque

Charlot B. (1995), Les sciences de l'éducation: essai d'épistémologie, in: *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*, Paris, ESF, pp. 19-43.

Huberman M. (1994), The OERI/CERI seminar on educational Research and Development: A synthesis and commentary, in: Tomlinson T.M. & Tuijnman A.C. (dir. publ.), *Educational Research and Reform: An international perspective*, U.S. Department of Education, Washington D.C. et OCDE/CERI, Paris.

La recherche en matière d'enseignement et la politique de l'enseignement: comment améliorer leur relation, in: *La recherche et le développement en matière d'enseignement*, Paris (1995), CERI/OCDE, pp. 65-79.

Roqueplo Ph. (1997), De la transgression propre à l'expertise scientifique, in: Roqueplo Ph., *Entre savoir et décision, l'expertise scientifique*, Paris, INRA, pp. 35-49.

Tanguy L. (1995), Le sociologue et l'expert: une analyse de cas, in: *Sociologie du travail*, N° 3, pp. 457-477.



Liste des intervenants

Monsieur Thomas J. ALEXANDER, OCDE, Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail et des affaires sociales, Paris, France

Madame Linda ALLAL, Professeur, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Université de Genève, Suisse

Monsieur Norberto BOTTANI, Directeur, Service de la recherche en éducation (SRED), Genève, Suisse

Madame Martine BRUNSCHWIG GRAF, Présidente, Département de l'instruction publique, Genève, Suisse

Madame Françoise CROS, Professeur des Universités, Institut universitaire de formation des maîtres de Versailles (IUFM) et Institut national de recherche pédagogique (INRP), Paris, France

Monsieur Jean-Louis DEROUET, Responsable du Groupe d'études sociologiques, INRP et Groupe de sociologie politique et morale, Ecole des hautes études en sciences sociales, Paris, France

Monsieur Pierre DOMINICÉ, Professeur, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Université de Genève, Suisse

Monsieur Heinz GILOMEN, Vice-Directeur Office fédéral de la statistique (OFS), Neuchâtel, Suisse

Madame Jeanne E. GRIFFITH, Directrice, Science Resources Studies Division, National Science Foundation, Arlington, Etats-Unis

Monsieur Walo HUTMACHER, Ancien directeur du Service de la recherche en éducation (SRED), Genève, Suisse

Madame Cléopâtre MONTANDON, Professeur, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Université de Genève, Suisse

Monsieur François ORIVEL, Directeur de recherche, Centre national de la recherche scientifique (CRNS), Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (IREDU), Université de Bourgogne, Dijon, France

Monsieur Philippe PERRENOUD, Professeur, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Université de Genève, Suisse

Madame Anne-Nelly PERRET-CLERMONT, Professeur, Séminaire de psychologie, Université de Neuchâtel, Suisse

Monsieur André PETITAT, Professeur, Faculté des sciences sociales et politiques, Sciences sociales et pédagogiques, Université de Lausanne, Suisse

Monsieur Uri P. TRIER, Directeur du Programme national de recherche 33 (PNR 33), Berne, Suisse

Animateurs des tables rondes

Monsieur Nicolas DUFOUR, journal *Le Temps*, Genève, Suisse

Monsieur Donald HIRSCH, International Policy Consultant, Guildford, Grande-Bretagne

Monsieur Alain REBETEZ, magazine *L'Hebdo*, Lausanne, Suisse

Liste des participants

ALBERTINI Jean-Marie, Professeur, FREREF, Administrateur délégué, Ecully, France

AMBÜHL Erich, DIP/AVK, Soleure, Suisse

AMIET Marianne, Conférence des directeurs cantonaux des affaires sanitaires, Berne, Suisse

ANEX Marie-France, Directrice, CEPSPE, Genève, Suisse

BADOUD Bernadette, Service du personnel enseignant, Direction générale du Cycle d'Orientation (DGCO), Genève, Suisse

BARATA Emilia, Services d'enseignement, Consulat du Portugal, Genève, Suisse

BAUDRAZ Nadine, Ecole d'infirmières, Institution des Diaconesses de St-Loup, Pompaples, Suisse

BAYENET Benoît, Université libre de Bruxelles, Belgique

BAYER Edouard, Président section des sciences de l'éducation (FPSE), Genève, Suisse

BENAVENTE Ana, Secrétaire d'Etat à l'éducation et l'innovation, Ministério da Educação, Lisbonne, Portugal

BERLIE Louis, Directeur, Collège de Bois-Caran, Genève, Suisse

BERTAGNA Francesco, UCESG, Genève, Suisse

BIANCHI Gian Piero, Inspecteur, Service de l'enseignement primaire, Breganzona, Suisse



BIFFIGER Jean-Paul, Inspecteur,
Services médico-pédagogiques
(SMP), Genève, Suisse

BOGET Marc, Directeur adjoint,
Ecole de culture générale
Jean-Piaget, Genève, Suisse

BOILLAT Jean-Marie, Délégué
à la coordination romande,
CIIP /SR /TI, Neuchâtel, Suisse

BOILLAT Jean-Pierre, Centre
de contact Suisses-immigrés,
Genève, Suisse

BOLSTERLI Michèle, Service de
la pédagogie générale, Enseignement
primaire, Genève, Suisse

BONNETON Danielle, Chargée
de mission, FPSE, Genève, Suisse

BORTOLOTTI Renato, Service
du personnel enseignant, Direction
générale du Cycle d'Orientation
(DGCO), Genève, Suisse

BOUVARD Nelly, Directrice, Ecole
de culture générale Jean-Piaget,
Genève, Suisse

BUGNARD Philippe, SFM,
Institut de pédagogie, Université
de Fribourg, Suisse

BUTZ Beat, Fonds national suisse
de la recherche scientifique (FNRS),
Berne, Suisse

CANDOLFI Elisabeth, Directrice,
Collège de la Florence,
Genève, Suisse

CANONICA Giorgio, Député
au Grand Conseil, Bidogno, Suisse

CHANTEREAUX Danièle, Ecoles
de Chantepierre, Lausanne, Suisse

CHIARARIA Paolo, Service
d'Urbanisme de la Ville de Genève,
Suisse

COEYTAUX Christiane, Ecoles
de Chantepierre, Lausanne, Suisse

COMI Giorgio, Istituto di pedagogia
per la formazione professionale,
Lugano, Suisse

CRIVELLI Aurelio, Directeur,
Scuole Nord, Bellinzone, Suisse

CROTTI Sylvie, Conseillère
d'orientation, CO du Renard,
Genève, Suisse

DALLEVES ROMANESCHI
Caroline, Députée, Genève, Suisse

DAMI Olivier, Service de
l'information, Office d'orientation
et de formation professionnelle
(OOF), Genève, Suisse

DECNAECK Solange, Responsable,
Service de l'éducation aux médias,
Genève, Suisse

DESCOMBES Claire, Directrice,
CO des Voirêts, Genève, Suisse

DORD Bernard, Chargé de mission
pour l'enseignement supérieur,
Région Rhône-Alpes,
Charbonnières-les-Bains, France

DUCREY François, Assistant,
Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation (FPSE),
Genève, Suisse

DUPANLOUP Anne, Assistante,
Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation (FPSE),
Genève, Suisse

EMERARD Guy, Région Rhône-
Alpes, Charbonnières-les-Bains,
France

ENGELBERTS-LEONE Marie-
Thérèse, Directrice, Ecole «Le Bon
Secours», Genève, Suisse

EXTERMANN Marianne,
Directrice générale, Direction
générale de l'enseignement
postobligatoire, Genève, Suisse

FEOLA Cindy, Université libre
de Bruxelles, Bruxelles, Belgique

FLEURY Claudine, DIP1,
Genève, Suisse

FRACHEBOURG Jean-Claude,
Secrétaire général, Institut
Universitaire Hautes Etudes
Internationales, Genève, Suisse

FRANÇOIS Marie-Laure, Secrétaire
générale, Département de
l'instruction publique,
Genève, Suisse

GATHER THURLER Monica,
Coordinatrice pour la recherche
et l'innovation, Direction
de l'enseignement primaire,
Genève, Suisse

GIANINAZZI Gianni, Inspecteur,
Ispettorato scolastico 2° circondario,
Mendrisio, Suisse

GRETHER Armin, Centre de
coordination en matière de recherche
en éducation (CSRE), Aarau, Suisse

GRIN François, Professeur,
Département d'Economie politique,
Université de Genève, Suisse

HADORN Reto, SIDOS,
Neuchâtel, Suisse

HAHN Martine, SMP,
Ecole Pâquis-Centre, Genève, Suisse

HANHART Siegfried, Maître
d'enseignement et de recherche,
Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation (FPSE),
Genève, Suisse

HEIMBERG Charles, Genève, Suisse



HOWALD Claude, Cheffé de service, Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire (GIAP), Genève, Suisse	MARTIN DU THEIL-UNGER Catherine, Enseignante, UCESG Collège Calvin, Genève, Suisse	PRAPLAN Philippe, Directeur adjoint, Collège Rousseau, Genève, Suisse
JACCARD Jacqueline, Chargée de mission, Projet Recherche Formation DIP, Genève, Suisse	McCLUSKEY Huguette, Division GB, Office fédéral de la statistique (OFS), Berne, Suisse	PROZ Dominique, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Genève, Suisse
JAQUEMET Richard, Direction générale du postobligatoire (DGPO), Genève, Suisse	MECHE Petra, CEPSPÉ, Ecole de Diététicien(ne)s, Genève, Suisse	PUGIN Georgette, Responsable, Service de la pédagogie générale, Enseignement primaire, Genève, Suisse
JOURDAN Raymond, Directeur, Collège Claparède, Genève, Suisse	MERCIER Olivier, Responsable du perfectionnement, Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle (ISFP), Lausanne, Suisse	REGE-COLET Nicole, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Genève, Suisse
KASSER Martin, Directeur général adjoint, Office d'orientation et de formation professionnelle (OOF), Genève, Suisse	MEYLAN Jean-Pierre, Conseil suisse des HES, CDIP, Berne, Suisse	REIS José, Appui psychopédagogique, Consulat général du Portugal, Genève, Suisse
LATHION Jean-Charles, Directeur, Office d'orientation et de formation professionnelle (OOF), Genève, Suisse	MONNIER Jacqueline, Formatrice, Développement des ressources personnelles, Genève, Suisse	RONGET Pierre, Directeur, Secteur élèves et enseignement, Enseignement secondaire PO, Genève, Suisse
LAURENT Jacques, Chef de service, Service de la jeunesse DIP, Neuchâtel, Suisse	MOREL Raymond, Directeur, Centre Informatique Pédagogique (CIP), Genève, Suisse	ROSENMUND Moritz, Pestalozzianum, Zürich, Suisse
LAVANCHY Philippe, Chef de service DIPC-Vaud, Enseignement secondaire supérieur et de la formation, Lausanne, Suisse	MOSER Henri, Directeur, Ecole Moser, Genève, Suisse	ROUILLER Jean, SFM, Institut de pédagogie, Université de Fribourg, Suisse
LIEBERHERR Renaud, Assistant, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Genève, Suisse	NESSI Eros, Inspecteur, Service de l'enseignement primaire, Locarno, Suisse	RUEDIN Marie-Yvonne, Service de l'information, Office d'orientation et de formation professionnelle (OOF), Genève, Suisse
LOSMASZ Jacqueline, Directrice adjointe, Ecole de culture générale Henry-Dunant, Genève, Suisse	NOTTER Philipp, Abteilung Angewandte Psychologie Universität Zürich, Suisse	SALAMIN Didier, Directeur, Direction générale enseignement primaire, Genève, Suisse
LUISIER Michel, Doyen, Ecole de culture générale Jean-Piaget, Genève, Suisse	NOUVELOT-GUEROULT Marie-Odile, ENESAD Département 4, Dijon, France	SAVOLDELLI Agostino, Directeur, Ecole primaire, Arbedo, Suisse
MAGNENAT Paulette, Service de l'éducation aux médias, Genève, Suisse	PACCOLAT Jean-François, ISFPF Provencenter, Lausanne, Suisse	SCHUBAUER-LEONI Maria Luisa, Professeur adjoint, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Genève, Suisse
	PIQUEREZ Gérard, Section recherche et développement, Institut pédagogique du DEP Jura, Porrentruy, Suisse	
	PORTANTE Dominique, Responsable de SCRIPT, Ministère Education Nationale, Luxembourg	



SILVA Maria Madalena,
Coordenadora pedagógica,
Embaixada de Portugal,
Berne, Suisse

SOLIOZ Christophe, Genève, Suisse

STEINMANN Jean-Michel,
Inspecteur, Ecoles des CO
francophones, DIP, Fribourg, Suisse

THEVOZ Josianne, Présidente,
Société pédagogique romande
(SPR), Genève, Suisse

THOREL Jean-Pierre, Secrétaire
général, Conseil économique
et social, Genève, Suisse

TOMASINI Adolfo, Directeur,
Scuole comunali di Locarno,
Locarno, Suisse

TROUTOT Pierre-Yves, Directeur,
Ecole d'éducatrices et d'éducateurs
du jeune enfant, Genève, Suisse

ULDRY Claude, Directeur adjoint,
Office d'orientation et de formation
professionnelle (OOF),
Genève, Suisse

WEISS Jacques, Directeur,
Institut romand de recherches et
de documentation pédagogiques
(IRDP), Neuchâtel, Suisse

WITTEWER Frédéric, Directeur,
Direction générale du Cycle
d'Orientation (DGCO), Genève,
Suisse

ZITTOUN Tania, Université
de Neuchâtel, Suisse

ZULAUF Madeleine, Projet sec. II
CDIP/OFIAMT, CVRP,
Lausanne, Suisse

Liste des collaborateurs du SRED

ACHKAR DE GOTTRAU Laïla

AHRENBECK Shams

AMOS Jacques

BAILLON Hugo

BAIN Daniel

BOTTANI Norberto (*Directeur*)

CASASSUS Pelagia

DECARRO Eric

DONATELLI Tiziana

DUCRET Jean-Jacques

EMAMZADAH Christine

EVARD Annick

FAVRE Bernard

GROS Dominique

GUIGNARD Ninon

JAEGGI Jean-Marc

JAGASIA Narain

JENDOUBI Verena

LAMBERCY Monique

LURIN Jacqueline

MAGNIN Charles

MAJOR Marc

MARINA DECARRO Nepomucena

MICHAELIS Juliette

NIDEGGER Christian

OSIEK Françoise

PECORINI Muriel

PILLET Michel

RACOVITZA Stefan

RASTOLDO François

RICHIARDI Jean-Jacques

SAADA El Hadi

SCHAPIRA Anca-Lucia

SCHWOB Irène

SOUSSI Anne

STEFFEN Norbert

VUILLE Isabelle

VUILLE Michel

WASSMER Pierre-Alain



Dernières publications du SRED

Dans la collection «Cahiers du SRED»

N° 1: DUCRET J.-J. (& JAGASIA N.)

La ligne du temps

Enquête psychologique.

Mai 1998. 92 pages.

ISBN 2-940238-00-6.

N° 2: LURIN J. & SOUSSI A.

La littératie à Genève

Enquête sur les compétences des adultes dans la vie quotidienne.

Septembre 1998. 182 pages.

ISBN 2-940238-01-4.

N° 3: Textes rassemblés par LURIN J.

& NIDEGGER C.

Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement

Actes du colloque de Penthes, février 1998.

Janvier 1999. 180 pages.

ISBN 2-940238-02-2.

A paraître prochainement

N° 4: Sous la direction de HUTMACHER W.

Culture religieuse et école laïque

Rapport du groupe de travail exploratoire sur la culture judéo-chrétienne à l'école.

Prévu pour février 1999. Environ 140 pages.

ISBN 2-940238-03-0.

N° 5: DUCRET J.-J.

Jean Piaget, 1968-1979

Une décennie de recherches sur les mécanismes de construction cognitive.

Prévu pour mars 1999. Environ 300 pages.

N° 6: FAVRE B.

Le fonctionnement des écoles primaires genevoises

Prévu pour mars 1999. Environ 250 pages.

Dans la collection

«Documents statistiques»

MAJOR M. & WASSMER P.-A.

Ressources humaines et financières du DIP

Octobre 1998. 66 pages.

BAERTSCHI C.

Les coûts unitaires en éducation

Octobre 1998. 84 pages.

MAJOR M. & coll.

Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève

Edition 1998.

Novembre 1998. 130 pages.

Hors collection

PECORINI M.

La petite enfance en ville de Genève

Indicateurs et tendances. Edition 1998, N° 2.

Edité en collaboration avec le Département municipal des affaires sociales, des écoles et de l'environnement de la Ville de Genève.

Novembre 1998. 48 pages.

© SRED 1999

Service de la recherche en éducation
12, quai du Rhône - 1205 Genève
Tél. (022) 327 57 11 - Fax (022) 327 57 18
<http://agora.unige.ch/sred>

Responsable de l'édition: Narain Jagasia
narain.jagasia@dip.etat-ge.ch

Graphisme: Sophie Jatou

Impression: Rochat-Baumann SA / Imprimerie Nationale

Imprimé à Genève en février 1999
ISBN 2-940238-02-0

Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement

Actes du colloque de Penthes, février 1998

Il est peu de décisions, dans le champ de l'enseignement et de l'éducation, qui ne se légitiment aujourd'hui par la référence aux travaux menés par les psychologues, pédagogues, sociologues, économistes, historiens, etc., dans les différents domaines des sciences de l'éducation. Que signifie cette référence obligée? En quel sens et dans quelle mesure les résultats de recherche peuvent-ils orienter ou éclairer les politiques de l'enseignement? Qui est l'expert et qui est le décideur dans le domaine de l'enseignement? Qu'est-ce qui distingue le décideur de l'expert? Qu'en est-il du «pouvoir» des experts?

Cet ouvrage rassemble les interventions d'experts suisses et étrangers invités au colloque organisé par le SRED, en février 1998 à Genève, autour du thème «Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement», à l'occasion du départ à la retraite de son ancien directeur, Walo Hutmacher. Il intéressera les décideurs, les chercheurs, les enseignants, ainsi que toute personne concernée par les changements, les innovations et les prises de décision en éducation.