

Développer une recherche pour l'éducation qui accompagne les changements des systèmes éducatifs et leurs acteurs

C'est justement une évolution de la recherche internationale qu'on a observée depuis plusieurs années ; et qui n'a pas été encore bien comprise par les chercheurs français, qui est tout simplement une posture de la recherche en éducation qui fait aussi l'objet de critiques et de débats à l'échelle internationale. Ça veut dire que de plus en plus, on a demandé aux enseignants chercheurs de développer ce qu'on appelle une recherche pour l'éducation à la différence d'une recherche en éducation. Et une recherche pour l'éducation c'est tout simplement une recherche qui se préoccupe de son impact d'une certaine manière sur la pratique, pédagogique notamment ou de son impact aussi en termes de décisions ou de chaînage des responsabilités dans un système éducatif ; son impact par exemple sur les cadres, la prise de décision ou sur le pilotage des établissements scolaires. Donc, par rapport à ça, ce n'est pas une recherche « action », comme on le considère généralement (parce qu'on a aussi cette tradition de la recherche « action » qui va faire que des enseignants vont réfléchir à leurs pratiques accompagnés par un chercheur expert). Non, c'est plutôt une recherche qui vise à avoir un impact sur la pratique mais avec une exigence élevée de qualité dans la production de la recherche ; évidemment dans la production de preuves, donc l'analyse des données et la production des résultats de recherche. Donc ce n'est pas une recherche au rabais, c'est une recherche qui a un niveau d'exigence et de qualité scientifique très élevées ; notamment parce qu'elle se nourrit, par exemple, sur les questions d'apprentissage et d'évaluation, beaucoup des développements, de la psychologie collective ou éventuellement des développements des neurosciences, c'est aussi un sujet de débat. Donc on a un haut niveau d'exigence et de rigueur dans la qualité scientifique, mais la recherche est tournée vers le changement des pratiques, vers la transformation des organisations. Donc ça dépend des types de recherches, quand je parle de Hélène Timberley, qui est une des pionnières du développement professionnel des enseignants puisqu'elle a conduit un programme important sur ces questions en Nouvelle-Zélande et qu'elle a publié un rapport pour le bureau international de l'éducation qui date maintenant de quelques années, et bien c'est ça je veux dire c'est une chercheuse experte dans le domaine de la littératie et de la numératie avec d'autres collègues mais elle a mis en œuvre des programmes d'accompagnement des enseignants sur un temps long pour faire changer leurs pratiques. Et elle a en même temps théorisé cet accompagnement, elle en a fait un modèle d'enquête cyclique sur les pratiques et elle a publié dans des revues et dans deux ouvrages sur ces questions-là. Je prends un autre exemple, Michael Fullan, c'est la même chose. C'est un chercheur à l'institut de l'Ontario qui est très expert dans son domaine qui est l'analyse du changement des établissements, les questions de leadership et de management, mais, comme je le montre d'ailleurs dans des vidéos que je commence à faire circuler, qui descend lui-même dans les écoles. Il va rencontrer les professionnels, les praticiens. Il observe, il prend des notes. Son terrain, d'une certaine manière, ce n'est pas quelque chose qu'il va utiliser uniquement pour produire de la recherche, utiliser des données, et dire ensuite : « Au revoir monsieur, j'ai récupéré mes données maintenant je vais faire ma petite théorie dans mon coin. ». Non, il a le souci que sa théorie, son développement de ses concepts fasse sens pour les praticiens et il fait des retours régulièrement dans les établissements scolaires de ses travaux. Donc il y a une circulation permanente entre la pratique et la théorie. La pratique d'un côté, la théorie de l'autre. La théorie qui serait une science noble et la pratique qui serait réservée justement à ceux qui ne peuvent pas théoriser. Il y a un souci d'articuler en permanence les deux à la fois. Et quand il accompagne, qu'il pilote des programmes, notamment en Ontario, ce qu'il faisait (parce qu'il est à la retraite maintenant) c'était ça. C'est-à-dire faire en sorte que les individus dans l'établissement (enseignants, chefs d'établissements ou équipes de direction) réfléchissent et en même temps qu'ils agissent. Il y a la réflexion et l'action qui sont liées. Et il le dit lui-même, s'il n'y a pas d'action, qui est

liée à la réflexion et si ce n'est pas articulé, à ce moment-là il n'y a pas de changement. Ces recherches sont sans doute distanciées du terrain au sens où elles ne font pas sens pour les acteurs. C'est-à-dire que les concepts qui sont élaborés renvoient finalement à un développement théorique dans une communauté scientifique mais les acteurs, les professionnels ont du mal à saisir d'une certaine manière. Ils ne rentrent pas dans ces modèles, ils ont du mal à se les approprier, à les assimiler. Donc c'est un problème. Ce qu'on a demandé aussi à ces chercheurs c'est de faire en sorte que leur conceptualisation puisse être rendue appropriable sur le terrain dans les pratiques professionnelles. Alors il y a deux choses : il y a évidemment la théorie qui peut être produite et destinée à une communauté scientifique par rapport à ses attentes ; mais il y a aussi une théorie à laquelle on a demandé de mieux répondre aux questions pratiques que se posaient les professionnels dans les établissements scolaires. Et donc, sans renoncer au niveau d'exigence, il y a beaucoup de travaux qui montrent que c'est possible de le faire. Je pense que par exemple Michael Fullan, ça a été traduit en français au Québec, c'est une lecture qui est quand même accessible par un professionnel. Le problème en France c'est qu'on est encore aussi dans des recherches, même en science de l'éducation, ça se veut pluridisciplinaire mais elles sont encore assez mono-disciplinaires. Donc l'idée aussi c'est de faire en sorte que, par exemple les sociologues et les psychologues travaillent davantage les uns avec les autres, qu'on ait des croisements disciplinaires qui permettent une ouverture aussi sur la construction des objets et la construction de concepts nouveaux. Cette recherche pour l'éducation elle ne peut pas tellement se faire en France parce que tout simplement c'est une recherche pour l'éducation qui s'est développée en même temps que de changer les systèmes éducatifs et les organisations scolaires. C'est une recherche qui a accompagné le changement pendant dix, vingt, une trentaine d'années d'une certaine manière ; et qui a contribué à la fois à aider à la mise en œuvre de ce changement tout en analysant les conditions de succès et du changement. Toutes les recherches, par exemple sur le school improvement, sont des recherches qui se sont développées tout simplement parce qu'on faisait bouger aussi les organisations scolaires. « school improvement » c'est comment on améliore l'organisation pour faire en sorte que les pratiques pédagogiques soient plus efficaces au service de la réussite des élèves. S'il n'y avait pas eu de changements organisationnels, il n'y aurait pas eu de littérature de recherche sur le school improvement. C'est bien aussi parce qu'on a changé les compétences et les responsabilités des chefs d'établissement, qu'on leur a demandé d'être moins des administrateurs, mais aussi pas seulement des managers, mais développer des compétences sociales et prendre en charge les pratiques collaboratives des enseignants sur le plan pédagogique, que la littérature de recherche sur le leadership s'est développée. S'il n'y avait pas eu ce changement de posture des chefs d'établissements, il n'y aurait jamais eu de littérature de recherche sur le leadership.