

## TEXTE DE CADRAGE

### Colloque international

## GOUVERNANCE ET RECHERCHE EN EDUCATION

**20 et 21 avril 2016 – HEP-BEJUNE Bienne (Suisse)**

Organisation : IRDP – Neuchâtel et HEP-BEJUNE – Bienne

Les modes de gouvernance en éducation ont considérablement évolué au cours des dernières décennies, dans la plupart des contextes nationaux ou régionaux. Il n'est pas chimérique de considérer que les éclairages proposés par la recherche en sciences sociales contribuent à la mise en œuvre de politiques d'éducation, à la régulation et même à l'organisation de modes de gouvernance. Il n'est pas pour autant inutile de questionner les usages, voire l'impact des connaissances produites par la recherche sur l'action publique dans le domaine de l'éducation. Il n'est pas sans intérêt enfin d'observer, de questionner et d'analyser les espaces de rencontres, d'échanges et de concertation entre chercheurs et décideurs.

Le thème central de ce colloque "Gouvernance et recherche en éducation" peut faire l'objet d'une multitude d'approches théoriques, de questionnements ou de débats. Nous avons retenu trois perspectives pour le cadrage des activités qui seront développées lors du colloque :

- Les relations entre chercheurs et gouvernance en débat : de la circulation des savoirs aux espaces de concertation.
- Voies de développement de la recherche en éducation : production de connaissances plurielles, expertise et contribution aux processus réflexifs.
- Du monitoring à la qualité des systèmes éducatifs : instruments d'analyse et d'évaluation, rhétorique, et action publique.

Ces trois axes sont déclinés dans le texte de cadrage ci-dessous. Ils sont voulus suffisamment ouverts et intégrateurs pour permettre de répondre à l'appel à contributions à partir d'une pluralité d'approches ou de travaux scientifiques.

## **Gouvernance et multiplicité des parties prenantes**

Comme le soulignent Lusignan et Pelletier (2009), « la notion de gouvernance est devenue de plus en plus fréquente pour recourir à la description de situation, ou encore pour formuler des prescriptions, de nature sociopolitique, organisationnelle, managériale ou économique [...] Les pratiques de gouvernance reposeraient donc sur un réseau collaboratif d'acteurs à la recherche du meilleur compromis, en opposition aux pratiques qui caractérisent l'organisation hiérarchique traditionnelle » (p. 12). La vitalité de la gouvernance repose sur la constitution de ces réseaux d'acteurs assumant différentes fonctions et œuvrant collectivement à la réalisation d'une mission (p. 14), sur la multiplicité des parties prenantes. Elle s'inspire « d'une sociologie politique pragmatique de la concertation, des ajustements et de la régulation. Elle promeut une vision « régulatrice » du management, incluant les apprentissages organisationnels dans une perspective de société apprenante. Elle fait directement appel au réalisme de la négociation moderne, à la responsabilité des acteurs, des réseaux, des institutions, par rapport à une recherche d'efficacité » (Bouvier, 2007, p. 166). Concernant plus spécifiquement les systèmes éducatifs, « tous les pays cherchent à améliorer la qualité de leurs écoles pour mieux répondre aux attentes sociales et économiques de plus en plus élevées » (OCDE, 2005, p. 7). Les inégalités scolaires (voir : Felouzis, 2014), tout autant que les relations entre formation et compétitivité économique sont au cœur des débats sur la qualité de l'école.

La multiplicité des parties prenantes implique une multiplicité des responsabilités engagées pour assumer l'omniprésence d'une rhétorique de la qualité des systèmes d'éducation et de formation. À titre d'exemple, « la tendance internationale attribuant un rôle crucial aux enseignants et valorisant l'autonomie » dans le développement de systèmes éducatifs de qualité (voir notamment : Wentzel, 2015) illustre cette responsabilité renforcée au niveau local, sorte de contrepartie d'une autonomie concédée à l'expertise des professionnels.

Les organisations et les acteurs de la production d'une connaissance scientifique sont aussi impliqués, sans être systématiquement engagés, dans cette forme de gouvernance des sociétés contemporaines. Quelles sont leurs contributions à l'œuvre collective et à la qualité des systèmes d'éducation et de formation ? Quels rôles assument-ils dans la concertation et la régulation ?

Les organisations et acteurs de la recherche ont vocation, à produire, valider et faire circuler des connaissances scientifiques. Il n'est pas inutile de le rappeler, tout autant que leur rôle ne saurait s'arrêter ici dans un modèle de gouvernance participative. Doit-on aborder la question des relations entre gouvernance et recherche en nous focalisant sur les connaissances ou en impliquant d'emblée les acteurs assurant la production de ces connaissances ?

Une entrée par la circulation et l'attribution de fonctions sociales aux connaissances scientifiques est bien entendu indispensable pour délimiter une thématique telle que « gouvernance et recherche en éducation ». Elle ne permet bien entendu d'aborder que de manière partielle l'objet complexe suscitant des débats sans limite : les relations entre chercheurs et décideurs. Mais elle a notamment pour intérêt d'introduire différentes conceptions, voire modèles d'organisation des relations entre recherche et gouvernance. Nous pouvons bien entendu mentionner les termes de « monitoring », « aide à la décision », « évaluation », « comparaison », « indicateurs », « qualité », etc. De nombreux concepts sont à préciser, y compris celui de recherche d'ailleurs. Ce colloque visera à y contribuer.

## **De l'institutionnalisation d'un champ disciplinaire**

Les propositions de typologisation des recherches en éducation ont été nombreuses au cours des dernières décennies. Elles ont sans doute plus ou moins contribué à ce que Hofstetter et Schneuwly (1998) nomment « processus de disciplinarisation » (p. 10). Posons quelques jalons à partir de

l'exemple d'une institutionnalisation des sciences de l'éducation. Si le processus de disciplinarisation a eu pour intérêt direct de préciser des terrains et objets de recherche, des acteurs et des espaces de production de la connaissance scientifique (Universités, institutions de formation professionnelle, centres de recherche notamment), il a eu également pour effet de marquer la distinction entre certaines pratiques sociales. Une pratique de recherche en éducation n'est pas une pratique de gouvernance, tout autant qu'elle n'est pas une pratique sociale d'éducation ou de formation. La recherche investigate de nombreux objets, mobilise différentes méthodes et produit une grande diversité de connaissances. Elle décrit, interprète, explique, évalue, construit des énoncés sur des phénomènes émergents ou met l'accent sur des problématiques récurrentes. Elle peut par exemple produire des savoirs d'intelligibilité (énonciation d'invariants, de régularités, de corrélations, etc.), des savoirs orientés vers l'optimisation de certaines actions (voir Barbier, 2008). Cet inventaire est loin d'être exhaustif et met surtout en évidence une pluralité de postures, de pratiques, de connaissances pouvant remplir des fonctions diverses, même parfois indépendamment de leur processus de production. Si la validation scientifique est – et doit rester – du ressort de la communauté des chercheurs, les usages de la connaissance ne sont pas nécessairement déterminés a priori. Ils sont bien entendu liés à la « libre circulation », à la captation de l'information par différents acteurs sociaux et à l'utilisation qu'ils en font, dans le débat politique ou dans des actions visant à réguler, voire réformer. Notons que le principe de libre circulation de la connaissance scientifique peut parfois être objet de débat, particulièrement lorsque la recherche est réalisée sous la forme de mandats ou dans des cadres pour lesquels l'autonomie scientifique ne va pas de soi pour certains des protagonistes concernés.

## **Pluralités de pratiques et espaces de relations**

La recherche en éducation assume, dans sa pluralité, des relations – et notamment l'aide à la décision – avec les différents niveaux de gouvernance. Pour rejoindre encore Hofstetter et Schneuwly, il s'agit bien ici d'un « champ disciplinaire » composite.

Le monitoring constitue une entrée privilégiée, un processus continu largement exploité par les états. L'approche qui en est proposée dans le contexte suisse illustre parfaitement certains enjeux des relations entre gouvernance et recherche en éducation. Il s'agit d'un « projet commun de la Confédération et des cantons. Ces deux acteurs se partagent en effet la responsabilité du système éducatif suisse. Le monitoring de l'éducation en Suisse contribue à une politique en matière de formation fondée sur la recherche et sur des données probantes » (CDIP, 2014) Ainsi, il est envisagé pour permettre d'améliorer les bases de décision pour le pilotage du système éducatif suisse. Le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) précise que « le monitoring de l'éducation consiste à collecter et à traiter, de manière systématique et sur le long terme, des informations relatives à un système éducatif et à son environnement. Il sert de base à la planification de l'éducation et aux décisions en matière de politique éducative, tout en rendant compte de l'état d'un système éducatif et en alimentant le débat public » (2015). Outre le monitoring, il existe également dans différents contextes, comme par exemple en France ou au Québec, des instances consultatives comme un Conseil supérieur de l'éducation, regroupant des acteurs pluriels de l'éducation et permettant notamment à la recherche de prendre une part active au débat sur l'éducation, d'émettre des avis ou des recommandations. Enfin, de manière plus ponctuelle en 2012, la concertation organisée et présentée en France comme une démarche novatrice de démocratie participative dans la perspective d'un projet de loi pour la refondation de l'école illustre d'une autre manière encore l'implication possible de chercheurs dans des processus de réformes. Les exemples de relations entre chercheurs et décideurs pourraient être nombreux. Il s'avère pertinent, dans le cadre de ce colloque, d'en identifier certains, de les questionner et même d'engager une discussion autour de leur portée.

D'autres instruments de pilotage de l'éducation, impliquant plus ou moins directement la production scientifique, sont aujourd'hui très en vogue. Le rapport sur l'éducation 2013 de l'OCDE débutait par le constat selon lequel « les pouvoirs publics s'intéressent de plus en plus aux analyses comparatives internationales de l'éducation : elles leur permettent d'identifier des politiques d'éducation efficaces qui contribuent à la fois à améliorer les perspectives économiques et sociales des individus, à promouvoir une gestion efficace des systèmes scolaires et à mobiliser des ressources supplémentaires pour répondre à une demande croissante » (p. 3). Les comparaisons internationales semblent effectivement de plus en plus présentes, même si leur influence reste très variable selon les contextes. Pour illustrer encore la thématique de ce colloque « Gouvernance et recherche en éducation », soulignons que la perspective politique des comparaisons internationales ne se superpose pas – même si elle s'en nourrit – à l'approche comparatiste, notamment développée dans le domaine scientifique de l'éducation comparée (voir notamment : Malet, 2005 ; Mons, 2007, Rayou et Van Zanten, 2015). Les comparaisons internationales contribuent à mettre en évidence un autre phénomène important : l'enracinement d'une culture de l'évaluation des politiques et des systèmes éducatifs. Pons (2011) propose une définition large et générique et une entrée en matière tout à fait intéressante de l'évaluation des politiques éducatives, « comprises comme un processus collectif et réflexif de construction d'un retour d'information sur le fonctionnement du système éducatif permettant d'apprécier, en référence à des valeurs politiques multiples (pertinence, cohérence, légalité, efficacité, efficience ou encore équité), son organisation, ses résultats et les effets de différentes mesures mises en œuvre (politiques, programmes d'action, dispositifs, projets, innovations, expérimentations) » (p. 9). Alimentons les pistes de questionnement pouvant être abordées durant ce colloque, notamment autour de la distinction entre validité, fonction et usages des connaissances issues de la recherche, en rejoignant Van Zanten (2004) lorsqu'elle précise que l'évaluation désignerait davantage, de fait, un espace de production de connaissances utiles aux décideurs qu'un nouvel instrument d'action publique. Elle apparaît « comme un outil de communication, pris dans un processus de réforme politique permanent, que les acteurs politiques ou administratifs mobilisent pour suggérer un changement souhaitable de leurs pratiques ou de l'ensemble du système d'action sociale dans lequel ils évoluent » (p. 30).

Présentons enfin une autre voie méritant d'être explorée dans le cadre de réflexions sur les relations entre gouvernance et recherche en éducation, à savoir la question de « l'articulation de la réflexivité, de la régulation et de la gouvernance dans les politiques publiques contemporaines, en particulier scolaires » (Demaillly, 2009, p. 34). Le concept de réflexivité a connu un essor considérable et une opérationnalisation sous tous azimuts dans de nombreux champs et pratiques sociales, notamment dans le nouveau management public. Il est à explorer comment se précise l'idée de conseil et d'aide à la décision, d'interactions entre chercheurs et décideurs et, plus globalement, la contribution de la recherche à des processus réflexifs que Demaillly décrit autour de trois axes dont « la captation de l'expertise, notamment universitaire, au profit des différentes catégories de décideurs et de leaders, pour affiner les objectifs, les discours et rhétoriques, la mise en œuvre des politiques, la connaissance des effets de celle-ci » (p. 35).

## Bibliographie

- Barbier, J.-M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation : distinctions et articulations. *Education permanente*, 177.
- Bouvier, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : PUF.
- Demaillly, L. (2009). L'obligation de réflexivité. In G. Pelletier (dir). *La gouvernance en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires* [Que sais-je ?]. Paris : PUF.

- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (dir.) (1998). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, Coll. "Raisons éducatives".
- Lussignan, J. et Pelletier, G. (2009). Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs. In G. Pelletier (dir). *La gouvernance en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Malet R. (2005). De l'Etat-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. *Carrefours de l'éducation*, n° 19, pp. 165-188.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : PUF.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE.
- OCDE (2013). *Regards sur l'éducation 2013. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives [Que sais-je ?]*. Paris : PUF.
- Rayou, P. et Van Zanten, A. (2015). *Les 100 mots de l'éducation [Que sais-je ?]*. Paris : PUF.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation [Que sais-je ?]*. Paris : PUF.
- Wentzel, B. (2015). Internationalisation de la professionnalisation de l'enseignement. Eléments d'analyse et de synthèse. In B. Wentzel, V. Lussi Borer et R. Malet (Dir). *Professionnalisation de l'enseignement. Fondements et retraductions*. Nancy : Presses Universitaires de Lorraine.