

**DU TRANSFERT À LA CIRCULATION
DES SAVOIRS ET À LA REPROBLÉMATISATION.
DE LA CIRCULATION DES SAVOIRS
À LA CONSTITUTION D'UN FORUM HYBRIDE
ET DE PÔLES DE COMPÉTENCES
UN ITINÉRAIRE DE RECHERCHE**

JEAN-LOUIS DEROUET*

Résumé

Cet article retrace les grandes lignes de l'évolution du programme de recherche « Recherche en éducation, formation et pratiques. Circulation et reproblématisations des savoirs » qui s'est déroulé de 1999 à 2002. La dynamique de la recherche a reposé sur une série de déplacements : de la notion de transfert à celle de circulation des savoirs et de reproblématisation, de la notion d'espace d'intéressement à celle de « forum hybride ». Elle aboutit à des propositions de constitution de pôles de compétences pour la recherche en éducation.

13

Abstract

This paper relates the broad lines of the evolution of the research program "Research in Education, Training and Practices. Circulation and Reproblematisation of Knowledge" which took place from 1999 to 2002. The dynamic of research relied on a series of changes from the notion of profit-sharing space to the notion of "hybrid forum". It has led to proposals aiming to build up poles of competence for research in education.

* - Jean-Louis Derouet, Groupe d'études sociologiques, INRP ; Groupe de sociologie politique et morale, EHESS-CNRS.

La recherche en éducation doit faire face à deux questions récurrentes : produit-elle des résultats positifs ? Et, si c'est le cas, ces résultats ont-ils une influence sur les politiques d'éducation, les conduites des acteurs, la vie des classes et des établissements ? C'est à partir de ces deux questions que l'équipe de recherche de l'INRP (voir éditorial) a mené à bien un travail de construction d'objet, qui a procédé par une série de déplacements. Le premier de ces déplacements a consisté à passer de la notion de transfert à celles de circulation des savoirs et de reproblématisation. Le deuxième a tenté de dépasser les mauvaises raisons qui sont généralement invoquées pour expliquer le peu d'intérêt des enseignants pour la recherche pédagogique en analysant l'espace d'intéressement qui s'est construit dans les vingt dernières années. Un troisième enfin, plus prospectif, a cherché à déposer ce que la notion d'espace d'intéressement peut avoir d'un peu réducteur en important dans le domaine de l'éducation les notions de forum hybride et de pôle de compétence qui ont été élaborées dans d'autres secteurs de la société.

De la notion de transfert à celles de circulation des savoirs et de reproblématisation

Le problème des rapports entre la recherche et la pratique est souvent posé en termes de transfert. S'exprimer ainsi suppose que tous les savoirs sont produits dans la sphère académique et que la connaissance des résultats de la recherche transforme directement les pratiques. Les études empiriques montrent les limites de ce modèle applicationniste. Tout d'abord parce que la sphère académique n'a pas le monopole de la création de savoirs. Il existe aussi des savoirs qui se construisent dans la pratique et qui se transmettent à l'intérieur d'un milieu professionnel (Delbos-Jorion, 1994 ; Darré 2001), et c'est alors la sphère académique qui cherche à récupérer les savoirs de la pratique. Dans ce cas, la relation descendante entre le milieu académique et la pratique que suppose la notion de transfert se trouve inversée. Il vaut donc mieux parler de circulation des savoirs. Ensuite il apparaît que lorsqu'un savoir passe d'un monde à un autre, il se transforme : ce n'est pas le même savoir « au départ » et « à l'arrivée ». Il existe plusieurs conceptualisations pour rendre compte de ce phénomène. Latour (1984) et Callon (1986) parlent de traduction. Même si le travail du groupe doit beaucoup à la sociologie de la traduction, le terme nous a paru équivoque, dans la mesure où il pourrait faire croire que le message formulé dans une langue était exprimé dans une autre langue tout en restant le même. Cette définition ne correspond pas à l'usage de Callon et Latour qui expliquent bien que l'infidélité n'est pas un défaut mais une exigence fonctionnelle du processus de traduction. Latour se réfère même au sens étymologique de la notion de tradition dans le christianisme : chaque génération doit passer le message de la Révélation à celle qui la suit, avec la charge de lui donner sens dans un nouveau contexte. Celui-ci peut présenter des risques mais la pire des infidélités serait de se contenter de reproduire.

Cette analyse, pour pertinente qu'elle soit, ne suffit pas à dissiper l'ambiguïté. Chacun sait que le terme de tradition est compris aujourd'hui dans un sens bien différent de celui que défend Latour. Nous avons donc préféré la notion de reproblématisation, proposée par Jean-Louis Martinand (2000a, 2000b, à paraître), qui nous semble mieux convenir au mouvement que nous voulons décrire: un savoir est construit dans une sphère et en fonction des enjeux de cette sphère. Pour faire sens dans une autre sphère il doit être partiellement déconstruit et reconstruit en fonction des enjeux du nouveau contexte.

Un exemple peut aider à saisir ce processus. La sociologie de l'éducation des années 1960 et 1970 a produit un certain nombre de connaissances sur les inégalités d'éducation. Celles-ci étaient organisées à partir d'un paradigme propre au milieu académique. Les inégalités sont-elles liées à des phénomènes de structure qui dépassent la conscience des individus (Bourdieu, Passeron, 1970) ou à l'agglomération de stratégies individuelles (Boudon, 1973)? La question est essentielle pour le milieu scientifique puisqu'elle revient à s'interroger sur ce qu'est la société: une construction qui part des individus ou une totalité qui conditionne chacune de ses parties? Dans les années 1980, ces connaissances ont été utilisées par l'administration de l'éducation pour construire ses indicateurs de gestion mais ses préoccupations n'avaient rien à voir avec celles des sociologues. Les questions étaient: Est-ce que les investissements consentis aboutissent aux effets escomptés? Est-ce que l'autonomie des établissements diminue ou accentue les différences qui existent entre eux? Est-ce que le mouvement de déconcentration et de décentralisation aboutit à une perte de maîtrise de l'État et à un abandon de ses prérogatives au profit des forces du marché? Les connaissances sociologiques sur les inégalités d'éducation étaient utiles pour répondre à ces questions mais il fallait les extraire du contexte dans lesquelles elles avaient été produites. L'entreprise s'est révélée difficile et elle n'a pas toujours abouti (Thélot, à paraître). Des commissions ont travaillé au Commissariat général au Plan, à l'INSEE, à la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale, mêlant chercheurs, inspecteurs, administrateurs et politiques pour aboutir à de nouveaux questionnements. Dans certains cas une dynamique positive s'est mise en place qui intègre et dépasse les préoccupations de chaque groupe pour aboutir à un tout qui est autre chose que la somme des parties. Dans d'autres cas, les enquêtes juxtaposent des questions qui viennent de chacun des mondes en présence sans principe unificateur. Les conditions de réussite d'une telle opération restent mal connues et ces processus mériteraient sans doute des études ultérieures (Derouet 2000, à paraître). Un point cependant est assuré. On ne peut plus poser le problème des rapports entre les connaissances scientifiques et l'action sans s'intéresser à ces multiples procédures de traduction et de reproblématisation qui permettra une connaissance produite dans un domaine, de prendre sens dans un autre.

Un espace d'intéressement s'est construit entre la recherche en éducation et la pratique dans les vingt dernières années, mais il implique plus les gestionnaires que les enseignants

C'est une banalité de dire que la recherche en éducation ne sert à rien parce que ses résultats ne sont pas utilisés par les acteurs et spécialement par les enseignants. Toutefois l'analyse s'arrête souvent à de fausses raisons. Les chercheurs invoquent le manque de diffusion des résultats de la recherche. Certes, celle-ci pourrait être améliorée par une meilleure coopération entre la recherche et l'édition mais il existe tout de même quelques collections bien diffusées. Pourquoi n'intéressent-elles qu'une petite minorité de militants ? Les acteurs incriminent plutôt le vocabulaire abscons des chercheurs. Cette accusation est de moins en moins justifiée. La recherche pédagogique a dépassé la quête éperdue de légitimité qui faisait qu'une balle devenait un « référentiel bondissant », et de toute manière ce ridicule n'explique qu'une partie du problème. L'expérience la plus commune permet de constater qu'un livre simple nous tombe des mains si le sujet qu'il traite ne correspond pas à nos enjeux alors que nous nous accrochons à un livre difficile si nous pensons qu'il peut apporter des réponses aux questions que nous nous posons. Il faut donc dépasser ce niveau même si cette entreprise amène à poser des questions très incorrectes. Dans les vingt dernières années, une vraie circulation des savoirs s'est établie entre la recherche, la politique et la haute administration. On peut même parler à ce propos d'un espace d'intéressement au sens que donnent à ce terme les travaux du Centre de sociologie de l'innovation de l'École des Mines. Ceux-ci montrent que la diffusion d'une découverte scientifique dépend de l'espace d'intéressement qui se constitue autour d'elle (Akrich, Callon, Latour, 1998). Un espace d'intéressement n'est pas un lieu d'accord politique où des partenaires différents se mettent d'accord sur des fins communes. C'est au contraire un espace où chacun peut entrer avec ses propres intérêts : les capitalistes, les chercheurs, les travailleurs, les politiques, etc. Simplement, il se trouve que ces intérêts peuvent converger sur une même proposition - même si c'est pour des raisons totalement différentes - et c'est dans ce cas qu'une découverte scientifique se transforme en innovation technologique. Le fonctionnement de l'espace d'intéressement doit évidemment reconnaître et respecter cette multiplicité des intérêts. Il doit en même temps mettre en place des procédures de traduction et de reproblématisation qui vont permettre à ces logiques différentes de communiquer et de coopérer.

16

L'évolution des vingt dernières années montre qu'un tel espace d'intéressement s'est constitué qui lie la recherche en éducation à la haute administration et, dans une certaine mesure, au politique. Ce phénomène est nouveau. Dans les années 60 et 70, les deux domaines étaient restés séparés. Viviane Isambert-Jamati (1984) a dégagé les causes de cette séparation : chacun y trouvait son compte. Le Ministère et les pédagogues pouvaient poursuivre une réforme du système éducatif fondée sur un

idéal d'égalité des chances dont la sociologie avait montré la vanité. Les sociologues de leur côté campaient sur un Aventin confortable dans la mesure où cette position leur permettait de se cantonner à la dénonciation de l'existant sans soumettre les résultats de leurs analyses à une épreuve de réalité. La situation a évolué dans les années 80. La gauche arrivant au pouvoir a tenté de s'appuyer sur la science pour tenter un réajustement du système éducatif après vingt ans de critique exacerbée. C'est le but des rapports demandés à Louis Legrand sur les collèges et à Antoine Prost sur les lycées et surtout du rapport commandé en 1985 par le Président de la République au Collège de France. Cette voie aboutit le plus souvent à des impasses. On connaît peu d'auteurs de rapports heureux qui estiment que la décision politique a tenu compte de leurs analyses. Cela ne signifie pas que la circulation des savoirs entre science, société et politique n'existe pas, mais elle emprunte d'autres voies. Boltanski et Chiapello (2000) ont bien identifié la récupération des résultats des sciences sociales par la gestion comme une caractéristique du management moderne. De nombreuses notions qui avaient été avancées comme critiques dans les années 60 et 70 ont été transformées en outil de gestion c'est-à-dire, pour reprendre un vocabulaire un peu daté, d'exploitation dans les années 80 et 90. Ainsi les années 60 avaient développé une critique de l'organisation taylorienne du travail et de la bureaucratie et mis en valeur les capacités d'initiative des acteurs. Ce constat a été intégré par la nouvelle organisation du travail : les travailleurs sont maintenant évalués à leur capacité d'initiative. Leurs avancements, leurs salaires quelquefois en dépendent et malheur à celui qui est jugé peu impliqué lors des restructurations d'entreprise : il sera en tête des listes de licenciement. De même, le modèle de la gouvernance qui est aujourd'hui proposé comme idéal de fonctionnement au service public s'appuie sur une critique de l'État centralisé et de sa bureaucratie développée dans les années 60 et 70 (Crozier, 1964).

Cette évolution générale a été accentuée, en France et dans le cas de l'éducation, par la position dominante de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'Éducation nationale. Si les dispositifs officiels de structuration de la recherche en éducation et en particulier le Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE) sont restés peu efficaces, la DEP a bien orienté la recherche en éducation par ses appels d'offres entre 1986 et 1998. Et cela à partir de problématiques gestionnaires : le rendement des investissements éducatifs, l'étude du développement des évaluations locales et de leurs rapports avec les évaluations nationales, etc. Même les questions de violence ont été abordées d'une manière beaucoup plus technocratique que pédagogique. On a donc là un remarquable avatar de la tradition de centralisation française. La critique de l'État Léviathan aboutit à une déconcentration mais c'est le même ministère qui élabore la politique, évalue ses effets, fait circuler l'information et donc construit l'opinion en même temps qu'il oriente la recherche. On ne peut rêver boucle plus parfaitement fermée. La critique de ce monopole a été développée par ailleurs (Chacornac, Fauroux, 1996). Notre

propos se limite à un constat plus simple : un espace d'intéressement s'est développé autour de la recherche en éducation dans les années 1980-1990, mais il a surtout concerné le monde de la gestion. Les savoirs ont circulé entre les deux univers et le travail de reproblématisation a abouti à des réussites incontestables. On peut citer l'exemple de la notion de « valeur ajoutée » par les établissements aux performances des élèves. L'autonomie des établissements a libéré le consumérisme des familles et amené la publication d'un grand nombre de polmarès. À l'origine, ceux-ci diffusaient une information à la fois erronée et nocive. Erronée parce qu'en donnant des chiffres bruts de réussite aux examens, ils négligeaient tous les phénomènes qui se situent en amont. Nocive parce qu'ils dissimulaient la réalité des « effets-établissements ». Un lycée qui accueille des élèves sélectionnés n'a pas grand mérite à avoir de bons résultats au baccalauréat. En revanche un autre qui reçoit des élèves médiocres ou moyens peut avoir une action plus efficace tout en obtenant des résultats inférieurs. La notion de valeur ajoutée permet une appréciation plus juste. Sa construction repose sur l'utilisation des connaissances produites par les sciences sociales sur les inégalités d'éducation. Celles-ci permettent de constituer, à partir des caractéristiques des élèves entrés en seconde, un modèle prédictif des résultats de l'établissement au baccalauréat trois ou quatre ans plus tard. Il suffit ensuite de comparer ces prédictions aux résultats réels pour calculer la valeur ajoutée, positive ou négative, par l'établissement à ce qui était la probabilité de réussite des élèves en fonction de leurs origines sociales. On a donc là un excellent exemple d'une reproblématisation qui met les résultats de la recherche au service de la réponse à une inquiétude de la société.

Si ces analyses permettent de saisir la manière dont se constitue un espace d'intéressement, elles permettent aussi d'avancer dans la réponse à la question : Pourquoi les enseignants s'intéressent-ils si peu à la recherche en éducation ? Si elle ne les intéresse pas, c'est parce qu'elle n'est pas conçue en fonction de leurs besoins mais en fonction d'un projet managérial qui leur est étranger. Cela ne signifie pas que la démarche technocratique ne s'intéresse pas au travail enseignant. Au contraire, celui-ci est au centre de ses préoccupations mais dans une perspective prescriptive qui vise à diffuser la conception du travail enseignant correspondant aux besoins de l'administration. La convergence est frappante entre le modèle politique de la gouvernance et la nouvelle identité proposée aux enseignants. L'État pose d'un modèle centralisé à un modèle de régulation locale. Cela suppose des acteurs, et en particulier des enseignants, susceptibles de réajuster en permanence leurs comportements en fonction des informations qu'ils reçoivent et spécialement en fonction de ceux des évaluations. Cette compétence constitue le cœur du modèle du praticien réflexif construit par les sciences de l'éducation. On peut sur ce point se référer au numéro de la revue coordonnée par Léopold Paquay et Régine Sirota (2001). Ce modèle n'est sans doute pas sans intérêt, mais il est tout à fait arbitraire de lui attribuer une légitimité supérieure à celle d'autres idéaux de la profession enseignante : la trans-

mission d'une tradition culturelle, l'égalité des chances entre les élèves d'origine sociale différente, etc.

On voit donc l'ampleur du problème. Il ne suffit pas de préconiser, comme le fait Antoine Prost, une recherche contextualisée pour le résoudre. L'essentiel se situe bien en amont, dans la capacité à récupérer l'expérience enseignante pour l'intégrer à la conception des politiques de recherche. Il est certes nécessaire de promouvoir une recherche qui prend en compte les contraintes des situations, et qui étudie le travail des acteurs qui doivent y faire face. Toutefois cette démarche pourrait s'avérer dangereuse si elle s'enfermait dans une perspective micro-sociale. Il n'est pas sûr que les réponses aux questions qui se posent en situations soit à chercher dans les situations elles-mêmes. Et, si la recherche se met à l'écoute de l'expérience des acteurs, il n'est pas sûr que ceux-ci demandent uniquement une recherche appliquée. Il est fort possible que ceux-ci posent des questions fondamentales : Comment concevoir une éducation commune dans une société d'individus ? Comment résister à la mondialisation culturelle ? Quelle place pour la culture scolaire dans une société où il existe plusieurs modèles de socialisation ? Comment reformuler les idéaux d'égalité des chances après la sociologie de la reproduction ? etc. Une véritable prise en compte de l'expérience des acteurs dans l'élaboration des politiques de recherche requiert donc de nouveaux concepts et de nouveaux dispositifs. C'est ce point qui sera au centre de la troisième partie.

De la notion d'espace d'intéressement à celles de forum hybride et de pôle de compétence

19

Au plan théorique, on a vu le pouvoir d'éclaircissement de la notion d'intéressement. Toutefois, il nous est apparu intéressant de la confronter à celle de forum telle qu'elle a été retravaillée par Nicolas Dodier dans son étude sur le désenclavement de la médecine à l'occasion de l'épidémie de sida (2000). L'analogie entre la médecine et l'éducation, on le sait, est ancienne et la notion de « forum hybride » est apparue très appropriée à notre objet. L'espace d'intéressement correspond à une stratégie d'enrôlement : un partenaire enrôle d'autres forces sociales et les met au service de sa cause. Certes, pour leur faire partager sa vision du monde, il doit traduire ses préoccupations dans des termes qui font sens dans leurs univers mais les ressorts sont des rapports de domination, qu'ils passent par la force ou par la séduction. Le forum est en principe un lieu d'échanges libres et ouverts dont le but est d'élaborer une conception du monde partagée entre les scientifiques, les politiques et l'opinion. Certes, cet espace n'ignore pas les rapports de force et l'apparente liberté des échanges recouvre parfois des fonctionnements qui s'apparentent à l'enrôlement. Toutefois le souci de démocratie qui est affiché constitue une ressource pour remettre en cause le poids des pouvoirs établis. C'est ce que Nicolas Dodier

constate à propos du « forum hybride » qui s'est constitué pour maîtriser l'épidémie de sida. Hybride, ce forum l'est en deux sens. D'abord parce que la pression des associations a fait craquer les cadres imposés par l'administration et la médecine. Aussi parce que ce qui y circule, ce sont autant des affects ou des engagements militants que des savoirs proprement dits.

Peut-être faut-il cependant auparavant expliciter la notion de forum. Celle-ci a été élaborée par les sciences politiques pour expliquer la manière dont se construisent les référentiels qui s'imposent à l'ensemble d'une société. L'émergence de ces référentiels procède d'un espace où circulent et s'échangent des idées, des positions sociales, de l'argent, etc. Ce forum prend des formes visibles (colloques, séminaires, formations, financements de recherche, expertises, évaluations, etc.) ou moins visibles (« collège invisible » dans le monde universitaire, « *think tanks* » dans la société politique et toutes formes d'échanges sur la toile comme l'organisation de l'information scientifique par les banques de données, etc.). La puissance de cet espace repose sur le fait qu'il se présente comme un lieu de démocratie communicationnelle où toutes les informations sont disponibles pour tous les porteurs et où toutes les interprétations sont également soumises au libre examen. Il va de soi que les tentations sont grandes de piper les dés. Il arrive qu'un financeur définisse le cadre à l'intérieur duquel se développent les échanges. Tant que le débat reste à l'intérieur du cadre, la discussion est très libre. C'est justement ce qui permet d'enrôler des savants ou des syndicalistes. En revanche tout est fait pour qu'il soit impossible d'interroger le cadre et pour que ceux qui le tentent soient ou bien récupérés ou bien marginalisés. Dans ce cas le référentiel aboutit à une pensée unique, c'est-à-dire à un tel partage des idées et des points d'interrogation entre les différents porteurs que la critique devient impossible. On pourrait citer un exemple qui concerne notre objet. Les organisations internationales ont développé un forum depuis la fin des années 1970 autour de la critique de l'État : critique de la centralisation, des organisations bureaucratiques (Crozier, 1964), mise en évidence de la nécessité des réajustements locaux et de l'engagement des acteurs, etc. Ce forum aboutit à l'élaboration du référentiel de la gouvernance (Kooiman, 2000). Ce référentiel ne représente nullement un consensus, dans la mesure où les débats sont importants sur la nature des dispositifs qui doivent réguler ce nouveau type de fonctionnement et la place que doit y occuper le marché. Il a tout de même pour effet de désarmer la critique. Toute tentative de sortie du cadre est traitée soit comme un archaïsme lorsqu'il s'agit de rappeler la tradition de l'État-providence soit comme un intégrisme lorsqu'il s'agit de mouvements de résistance à la mondialisation. Le summum de ce fonctionnement est la conférence de consensus. Celle-ci, qui réunit des chercheurs en apparence différents, a souvent pour résultat de dégager le cadre qui leur est commun et qui ne résulte pas de leurs recherches mais qui leur a été imposé par la commande politique. C'est sans doute ce fonctionnement qui explique la manière dont la domination du management sur la recherche en éducation a pu s'établir sans générer de protestation importante.

Peut-on concevoir un autre type de forum qui établisse un lien entre la recherche et tous les acteurs de l'éducation, c'est-à-dire aussi bien les enseignants que les parents, les élèves et les étudiants, etc., sans exclure les politiques et les administrateurs ? L'analyse qui précède montre la puissance des forces en place et les difficultés auxquelles se heurte un tel projet. Elle ne doit cependant pas aboutir au pessimisme. Cette démarche serait profitable aux acteurs, qui trouveraient enfin une recherche qui réponde à leurs questions mais elle serait également profitable à la recherche qui pourrait rompre avec la vision du monde imposée par le management et retrouver son extériorité par rapport au jeu social ordinaire. Pour le moment, la seule critique qui existe est une dénonciation très générale de la mondialisation et des modes de gestion qu'elle porte (Beck, 1999 ; Bauman, 2000). Celle-ci comporte des aspects jubilatoires mais elle restera dans le domaine de l'essai tant qu'elle ne pourra pas s'appuyer sur des études empiriques qui lui fourniront une base concrète en même temps qu'elles seront susceptibles de mobiliser des forces sociales.

L'objectif serait de construire une critique plus concrète qui s'appuie sur l'expérience des acteurs engagés dans les épreuves entraînées par la nouvelle organisation et spécialement les enseignants. Il va de soi que cette posture ne doit pas aboutir à une mise en forme pseudo-scientifique de la pensée commune de la corporation. Il s'agit au contraire d'utiliser la pluralité des perspectives pour reconstruire un point de vue extérieur. La gestion dénonce la rigidité des enseignants au nom de la flexibilité nécessaire à l'adaptation au monde moderne. Les enseignants dénoncent des réformes irréalistes parce qu'elles ne sont pas accompagnées des moyens nécessaires. La recherche a souvent été amenée à prendre le parti de la gestion. Elle doit retrouver son indépendance et construire un cadre plus large qui situe les différents points de vue les uns par rapport aux autres.

Revenons à l'expérience qui s'est développée dans le domaine de la lutte contre le sida. Nicolas Dodier décrit la constitution d'un « forum hybride » qui s'est développé à travers de multiples tensions, mais qui a tout de même abouti à un désenclavement de la science et à la transformation d'un certain nombre de ses résultats en savoirs d'action. La comparaison qu'il développe est d'ailleurs éclairante sur les processus qui sont à l'œuvre. Aux États-Unis, les institutions ont l'habitude de travailler avec les groupes de pression communautaires et la circulation s'est mise en place dès la prise de conscience de l'importance de l'épidémie dans les années 1984-1985. En France, le politique se méfie des communautés, et la recherche médicale tient à distance les intérêts particuliers sauf, financement oblige, ceux des industries pharmaceutiques. Face à cette double opacité, le mouvement associatif s'est développé sur le mode de la revendication, en allant parfois jusqu'à des formes violentes. La première association, AIDES, qui cherchait la coopération des institutions médicales et politiques a très vite été dépassée par les méthodes plus musclées d'ACT UP. Toutefois, et sans annuler ces tensions, un monde commun s'est constitué qui a eu un effet

certain sur les conduites des personnes. Ce monde commun ne réduit pas les tensions qui demeurent partie constitutive du forum, mais ces tensions, de même que les engagements affectifs et militants, constituent le ressort qui permet de transformer des savoirs académiques en savoirs d'action. Cette expérience annonce peut-être une nouvelle façon de faire de la politique, dans la mesure où beaucoup des questions essentielles qui se posent aujourd'hui échappent au débat démocratique parce qu'elles requièrent des connaissances que les spécialistes ne partagent pas avec la société. On peut raisonner ainsi à propos des phénomènes nouveaux comme ceux qui se rapportent à l'écologie (l'énergie nucléaire, les OGM) ou à une nouvelle maîtrise de la vie (le clonage humain, etc.). La question se pose aussi à propos de secteurs plus classiques comme les politiques de la ville ou l'éducation. L'enjeu vital a sans doute joué un rôle important dans la constitution du forum concernant le sida. Sans atteindre ce paroxysme, la souffrance existe aussi dans d'autres domaines et spécialement l'éducation. Ne serait-il pas possible d'envisager la constitution d'un forum du même type ?

Les dispositifs qui permettraient d'organiser un tel forum sont à inventer. Des expériences existent : celle de l'INRP et de son travail avec les enseignants associés. Celles d'institutions comme le Conseil supérieur de l'Éducation du Québec (Saint-Pierre, à paraître). Elles peuvent nourrir la réflexion mais leurs apports restent très loin de l'objectif qui est visé ici. Pour l'atteindre il faut sans doute envisager plusieurs dispositifs, certains nationaux, d'autres locaux, certains visibles, d'autres « invisibles ». Un dispositif apparaît toutefois particulièrement intéressant. Ce serait la création d'un pôle de compétence. Il s'agit d'un lieu de capitalisation des résultats de la recherche, qui doit donc être aussi un lieu de recherche car ce n'est qu'en participant au mouvement de la recherche que les responsables du pôle seront susceptibles d'en comprendre les résultats. Mais ici il s'agit surtout d'un lieu d'échange et de confrontation des compétences entre les acteurs et les chercheurs. Donc lieu d'abord de récupération de l'expérience et d'élaboration de cette expérience en question de recherche. Lieux ensuite de formation ou du moins d'entretien des compétences des acteurs, qui suppose une dynamique permanente de reproblématisation des résultats de la recherche. Ce qui ne va naturellement pas sans tensions, voire sans conflits. L'enjeu n'est pas de dépasser ces conflits, mais de maintenir, au-delà, une dynamique d'échange. De tels lieux existent pour entretenir les compétences des managers, il pourrait en exister d'autres pour entretenir la compétence des enseignants et des acteurs de l'éducation : parents, élèves, administrateurs, éducateurs, etc. Il va de soi que l'organisation d'un tel pôle pourrait être une des missions d'un institut national de recherche en éducation.

Conclusion

Ces travaux s'inscrivent dans un mouvement qui tente de nuancer la conception un peu brutale de la « rupture épistémologique » qui avait été affirmée dans les années 60 et 70 comme la condition absolue de la science. De nombreux travaux, depuis les années 80 ont montré ce que l'opposition entre savoirs savants et savoirs pratiques avait de réducteur et mis en évidence les réseaux qui unissent science, politique, et pratique. Le programme « Recherche en éducation, formation et pratiques. Circulation et reproblématisations des savoirs » s'est construit à la convergence de deux orientations. La sociologie de la science de John Law, Michel Callon et Bruno Latour remet en cause une séparation traditionnelle: la sociologie de la science jusque-là était une sociologie du milieu scientifique, qui mettait en évidence les rapports de forces entre les acteurs, que ce soit les stratégies de conquête des financements ou les stratégies de publication. Les contenus étaient considérés comme relevant d'autres critères de vérité. L'originalité du programme proposé par Bruno Latour et John Law est de montrer que les contenus scientifiques ne sont pas indépendants des conflits de pouvoir et que dans « ces réseaux que la Raison ignore » (1998) les idées circulent comme le pouvoir ou l'argent. Une telle démarche a rarement été mise en œuvre dans le domaine de l'éducation. Le seul exemple antérieur à notre travail est la thèse de Jacqueline Gautherin sur la naissance de la science de l'éducation entre 1880 et 1914 (2002). L'autre orientation est au contraire constitutive des sciences de l'éducation. C'est celle qui est portée par Jean-Louis Martinand (1990) et les travaux du CNAM (Barbier) mais ceux-ci ont porté sur des secteurs particuliers: l'enseignement technique ou la formation des adultes. L'originalité de notre programme a été de faire converger ces deux traditions et en même temps d'appliquer leurs concepts à des objets nouveaux. Cette convergence a produit des résultats. La connaissance a notablement progressé dans la compréhension de phénomènes bien connus comme le manque d'intérêt des enseignants pour la recherche. On peut maintenant dépasser le stade de la dénonciation et proposer de nouvelles formes de circulation des savoirs

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AKRICH M., CALLON M., LATOUR B. (1988). – *À quoi tient le succès des innovations*, Annales des Mines.
- AKRICH M., BIBARD L., CALLON M. et al. (1992). – *Ces réseaux que la raison ignore*, Paris, L'Harmattan.
- BARBIER J.-M. (1994). – *L'évaluation en formation*, Paris, PUF.
- BARBIER J.-M. (1996). – *Élaboration de projets d'action et planification*, Paris, PUF.

- BARBIER J.-M. (1998). – *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- BARBIER J.-M. (1998). – *Action, affects et transformation de soi*, Paris, PUF.
- BARBIER J.-M. (2000). – *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.
- BARBIER J.-M., CLOT Y., DUBET F. (2000). – *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.
- BARBIER J.-M. (2000). – *Signification, sens, formation*, Paris, PUF.
- BAUMAN Z. (2000). – *Le coût humain de la mondialisation*, Paris, Hachette Littératures.
- BECK U. (2002). – *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*, Londres, Sage.
- BOLTANSKI L., CHIAPELLO E. (1999). – *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- BOUDON R. (1973). – *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). – *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, éditions de Minuit.
- CALLON M. (1986). – « Éléments pour une sociologie de la traduction: la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc », *L'Année sociologique*, n° 36.
- CHACORNAC G., FAUROUX R. (1996). – *Pour l'école*, Paris, La Documentation Française.
- CROZIER M. (1963). – *Le phénomène bureaucratique: essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*, Paris, Le Seuil.
- DARRE J.-P. (1999). – *La production de connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*, Paris, Éditions de la MSH-INRA.
- DELBOS G., JORION P. (1994). – *La transmission des savoirs*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- DEROUET J.-L. (1992). – *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris, A.-M. Métailié.
- DEROUET J.-L. (dir.) (2000). – *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck.
- DEROUET J.-L. (2000). – « Administration, science de l'administration et sociologie en éducation. Quelques exercices de traduction », *Revue de l'Institut de Sociologie*.
- DEROUET J.-L. (à paraître). – « De la notion de transfert à celle de la circulation des savoirs ? » in Actes du colloque *La circulation des savoirs en éducation. Entre recherche et pratique*, Paris, PUF.
- DODIER N. (2000). – *Le désenclavement de la médecine et de la science. Leçons politiques de l'épidémie du SIDA*, rapport multigraphe, EHESS-CERMES.
- DURKHEIM E. (1932). – *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- ELIASSEN K.A., KOOIMAN J. (1993). – *Managing public organization: lessons from contemporary European experience*, Londres, Sage.
- GAUTHERIN J., KERLAN A. (2001). – « Les politiques des savoirs », in Actes du colloque, *Les politiques des savoirs*, Université de Lyon II, 28-29 juin 2001 (à paraître sur CD-Rom).
- GAUTHERIN J. (2002). – *Une discipline pour la République*, Bern, Peter Lang.

HUBERMAN M., GATHER-THURLER M., NUFER E. (1988). – *La mise en pratique des recherches scientifiques : étude de la dissémination des résultats du programme national de recherche « Éducation et vie active »*, rapport exécutif, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

ISAMBERT-JAMATI V. (1983). – « Les sciences sociales de l'éducation et le "Ministère" en France », in *Pour un bilan de la sociologie de l'éducation*, Toulouse, Centre de Recherches Sociologiques.

KOOIMAN J. (1993). – *Modern governance: new government-society interactions*, Londres, Sage.

LATOUR B. (1984). – *Les microbes*, suivi de *Irréduction*, Paris, A.-M. Métailié.

LAW J. (coord) (1986). – *Power, action and belief: a new sociology of knowledge?* Londres, éd. Routledge and Keagan Paul.

MARTINAND J.-L. (dir) (1994). – *L'élève et/ou les connaissances scientifiques: approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*, Bern, Peter Lang,

MARTINAND J.-L. (à paraître). – « Témoignage: pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire », communication au Symposium REF 98, Bruxelles, De Boeck.

MARTINAND J.-L. (2000). – « Matrices disciplinaires et matrices curriculaires: le cas de l'éducation technologique en France », communication au Colloque international *Curriculum et contenus d'enseignement dans un monde en mutation: permanences et ruptures* (12-14 janvier 2000), Université de Picardie Jules Verne.

MARTINAND J.-L. (2000). – « Production, circulation et reproblématisation des savoirs », communication au Colloque international de sciences de l'éducation *Les pratiques dans l'Enseignement Supérieur* (2-4 octobre 2000), Université de Toulouse le Mirail.

PAQUAY L., SIROTA R. (coord) (2001). – « Le praticien réflexif », *Recherche et Formation*, n° 36, Paris, INRP.

RAYOU P., (à paraître). – « La formation générale et commune dans les IUFM: le point de vue des formés », in Actes du colloque *La circulation des savoirs en éducation. Entre recherche et pratique*, Paris, PUF.

SAINT PIERRE C. (à paraître). – « La circulation des savoirs entre recherche et politique », in Actes du colloque *La circulation des savoirs en éducation. Entre recherche et pratique*, Paris, PUF.

TAVIGNOT P. (à paraître). – « La formation générale et commune dans les IUFM: le point de vue des institutions et des formateurs », in Actes du colloque *La circulation des savoirs en éducation. Entre recherche et pratique*, Paris, PUF.

THELOT C. (à paraître). – Entretien avec Jean-Louis Derouet: « Comment l'évaluation traduit-elle les résultats de la recherche en indicateurs de pilotage? », in Actes du colloque *La circulation des savoirs en éducation. Entre recherche et pratique*, Paris, PUF.

VAN HAECHT A. (1998). – « Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques? », *Éducation et Sociétés*, n° 1, Paris, De Boeck-INRP.