

Entretien avec André D. Robert

« La recherche en éducation a toujours eu le souci d'intervenir sur le réel »

André D. Robert est professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Lyon 2 où il a fondé le laboratoire de recherche Éducation, Cultures, Politiques (2010) et dirigé l'école doctorale ÉPIC (Éducation, Psychologie, Communication), de 2007 à 2016. Il a par ailleurs présidé la 70^e section des sciences de l'éducation du Conseil national des universités de 2011 à 2015.

Entretien réalisé par Régis Guyon et Choukri Ben Ayed en janvier 2018.

Régis GUYON. Ce numéro de *Diversité* cherche à comprendre ce qu'est la recherche en éducation, mais aussi les usages qui en sont faits, tant du côté politique et institutionnel que de celui des acteurs. Ma première question sera d'ordre historique : comment se sont constituées les sciences de l'éducation en France ?

André D. ROBERT. La première tentative d'institutionnalisation universitaire de « la » science de l'éducation a eu lieu à la toute fin du XIX^e siècle, au moment de la proclamation des grandes lois républicaines sur l'école. On a confié l'enseignement de ce qui était alors désigné comme « une science de l'éducation » – au singulier – à un certain nombre de grands professeurs, parmi lesquels on retrouve des scientifiques avérés tels que le sociologue Émile Durkheim. Mais dans les universités françaises, cette science de l'éducation a généralement été confiée à des philosophes, des agrégés de philosophie qui ont davantage été assignés à cette fonction pour des raisons morales, et d'enseignement de la morale, que pour

des raisons purement scientifiques. D'où une ambiguïté sur le terme de « science » qui a fait de cet enseignement une discipline plus célébratrice que de recherche objectivante sur l'éducation. Après 1914, comme l'a montré Jacqueline Gautherin¹, la science de l'éducation a peu à peu déserté les universités françaises. Il faudra attendre 1967 et les débuts de la massification de l'enseignement secondaire pour qu'une nouvelle discipline universitaire consacrée à l'éducation soit instituée. On doit cette création au travail des pionniers que sont Gaston Mialaret, Maurice Debesse et Jean Chateau, qui obtiennent du ministère de l'Éducation nationale l'implantation d'une nouvelle discipline : les sciences de l'éducation. Il y a d'ailleurs eu des hésitations quant à la dénomination de cette nouvelle discipline, l'hésitation principale ayant tourné autour des termes « pédagogie, psychopédagogie et sciences pédagogiques », l'objectif principal des autorités publiques étant de pouvoir s'appuyer sur un secteur scientifique pour accompagner, de plus ou moins près, les transformations en cours. Ces sciences de

1 Voir en particulier sa thèse, soutenue en 1991 à Paris 5, sous la direction de Viviane Isambert-Jamati : *La formation d'une discipline universitaire : la science de l'éducation, 1880-1914* (accessible en ligne) et l'ouvrage qui en est issu : Gautherin J. (2000), *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1880-1914)*, Bern (Suisse), P. Lang.

l'éducation sont alors instituées au niveau de la licence seulement – aujourd'hui L3. Avant cela, les étudiants suivaient un premier parcours de deux ans dans une autre discipline (psychologie, sociologie, etc.)². Les sciences de l'éducation sont constituées à l'université, en dehors du secteur de la formation des maîtres qui reste à l'époque la prérogative des écoles normales, pour le premier degré, et de la formation universitaire disciplinaire pour le second degré, dans le cadre des centres pédagogiques régionaux (CPR).

R.G. Quel était le public inscrit en sciences de l'éducation, à partir de 1967 ?

A.D.R. Au début, et sous réserve d'inventaire, on a un public relativement restreint composé de futurs éducateurs, de travailleurs sociaux, de futurs orthophonistes ou encore d'éducateurs auprès d'enfants en situation de handicap, désireux de se spécialiser, ou d'enseignants volontaires qui souhaitent augmenter leur niveau de formation (alors que leur formation professionnelle initiale avait lieu dans d'autres instances, écoles normales d'instituteurs et institutrices, et CPR pour les professeurs du second degré)³.

R.G. Quel est alors le statut épistémologique des sciences de l'éducation ?

A.D.R. Les sciences de l'éducation proposent des éclairages du phénomène éducatif en s'appuyant sur plusieurs sciences ou disciplines, dites

« contributives », principalement la psychologie, la sociologie, l'histoire, la philosophie, la biologie, l'économie. Cette articulation donne aux sciences de l'éducation un statut objectivant et rigoureux, autrement dit scientifique, avec des chercheurs en sciences de l'éducation positionnés

“

Les sciences de l'éducation constituent une discipline carrefour favorisant le dialogue interscientifique

”

épistémologiquement sur une discipline d'origine. Mais, dès cette création institutionnelle des sciences de l'éducation, il y a aussi un autre positionnement épistémologique, exprimé par exemple par Jacques Ardoino, à travers la notion de « multiréférencialité »⁴. Celui-ci prône l'idée d'un chercheur en éducation qui soit un « polyglotte scientifique », capable de parler à la fois le langage de la sociologie et celui de la psychologie, ou d'autres sciences. C'est bien sûr un idéal pluri, voire transdisciplinaire, mais qui est difficile à atteindre ! Ces deux approches existent toujours aujourd'hui, chacune avec ses inconvénients et ses points forts : la première gagne en rigueur, mais risque de négliger la complexité du phénomène éducatif, quand la seconde gagne en complexité mais risque de perdre en rigueur : il n'est pas aisé d'être un polyglotte scientifique ! Là-dessus se greffe aussi la question de la place de la pédagogie. Les sciences de l'éducation ont affaire avec la pédagogie, laquelle se trouve autant du côté de la philosophie et de la réflexion sur les finalités que du côté des pratiques, voire des techniques d'enseignement. Quels que soient le positionnement épistémologique de chacun, et la place plus ou moins centrale conférée à la pédagogie, les sciences de l'éducation constituent une discipline carrefour qui favorise le dialogue interscientifique, voire « la co-pensée à propos d'un même objet »⁵, en

² Laot F., Rogers R. (dir.), (2015), *Les Sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

³ Cf. Seguy J.-Y., Robert A.D. (2015), « Un cas local de construction d'un diptyque formation/recherche en sciences de l'éducation : l'École pratique de psychologie et de pédagogie de Lyon de 1945 à 1967 », in Laot F., Rogers R. (dir.), *op. cit.*, p. 131-144.

⁴ Cf. Ardoino J., Peretti (de) A. (1998), *Penser l'hétérogène*, Paris, Desclée de Brouwer.

⁵ Cf. Blanchard-Laville C. (2000), « De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 132, p. 55-66.

vue d'éclairer le phénomène éducatif et de participer, en passant par plus ou moins de détours, à l'évolution positive des pratiques d'éducation et de formation. Depuis cinquante ans, la diversité et la qualité des travaux produits en leur nom en attestent.

R. G. Toujours à cette époque, à la création de la discipline, sous quel angle les chercheurs envisagent-ils l'éducation ?

A. D. R. Les sciences de l'éducation recouvrent aussi bien une réflexion philosophique sur les finalités de l'éducation – si l'on pense par exemple aux travaux de Georges Snyders, Guy Avanzini, Daniel Hameline ou Olivier Reboul⁶, qui tentent de répondre aux questions : « que signifie l'acte d'éduquer aujourd'hui ? quelles valeurs y sont engagées ? », etc. – qu'un questionnement sur l'efficacité des apprentissages, avec ce qui relève de la psychologie des apprentissages – voir l'œuvre de Gaston Mialaret – et de la prise en compte des publics scolaires sous l'angle de la sociologie – voir le rôle joué en sciences de l'éducation par Viviane Isambert-Jamati et, en dehors, l'importance des livres de Bourdieu. Apparaît ensuite l'émergence progressive des didactiques des disciplines d'une part, et de la sociologie du curriculum d'autre part. Cette dernière se préoccupe de la réalité de ce qui se passe dans la « boîte noire » des classes et des établissements, et montre l'importance des choix effectués en situation locale, par-delà les seules visions macrosociologiques⁷. À la mesure des transformations du système éducatif, la sociologie des inégalités et de

l'échec scolaire prend nécessairement une grande place, visant aussi à combattre ce phénomène par le biais de l'analyse la plus rigoureuse ; dans la même perspective, la notion de « rapport aux savoirs des élèves », en fonction de leurs caractéristiques socioculturelles, fait l'objet d'investigations très heuristiques.

Il existe aussi une entrée par l'analyse des politiques scolaires, plutôt à partir des années 1980, avec le tournant de la territorialisation et de la différenciation de ces politiques (cf. la discrimination positive), sans parler de la prégnance aujourd'hui sur l'école de politiques d'origine internationale promouvant la performance, l'obligation de résultats, l'*accountability*. En ayant bien conscience d'être très loin de couvrir en si peu de mots tout le champ, j'ajouterais néanmoins à cela une préoccupation toujours présente en sciences de l'éducation, celle de l'intervention sur le réel : à titre d'exemple, l'institut auquel j'appartiens, à Lyon, s'appelle l'Institut des sciences et des pratiques de l'éducation et de la formation (ISPEF). À côté de l'approche objectivante de ces objets, il y a toujours eu un souci d'intervention sur le réel, qu'on a appelé « recherche-action » – aujourd'hui « recherche-intervention » –, à travers des pratiques collaboratives entre chercheurs, praticiens et/ou co-chercheurs. Il y a donc une distinction entre recherche sur l'éducation et recherche en éducation, les deux ayant vocation à coexister dans la discipline universitaire créée en 1967. Louis Legrand a développé cette idée : en recherche sur l'éducation, on refroidit l'objet, on augmente la distance entre le chercheur et l'objet étudié, alors qu'en recherche en éducation, il y a une sorte d'enveloppement, d'engagement du chercheur dans l'objet lui-même, en vue de transformer le réel. Les deux types de recherche contribuent, chacun sur un mode particulier, à l'éclairage et à la transformation du réel.

Choukri BEN AYED. Vous n'avez pas encore fait référence à Joffre Dumazedier⁸, qui a travaillé sur les loisirs, et son approche un peu marxiste du fait éducatif, se situant plutôt sur le champ de l'émancipation sociale, de structures parallèles au

6 Snyders G. (1971), *Pédagogie progressiste, éducation traditionnelle et éducation nouvelle*, Paris, PUF (3^e éd. 1975) ; Avanzini G. (1975), *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Toulouse, Privat ; Hameline D. (1971), *Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*, Paris, Gauthier-Villars ; O. Reboul (1989), *La Philosophie de l'éducation*, Paris, PUF (11^e éd. 2016).

7 Cf. Forquin J.-C. (2008), *Sociologie du Curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

8 Dumazedier J. (1962), *Lecture, loisir et éducation*, Paris, Cercle de la Librairie (avec Jean Hassenforder).

champ éducatif. Cette approche est-elle marginale ?

A. D. R. Il est vrai que je me suis centré jusque-là sur l'éducation scolaire. Or, l'éducation ne se réduit pas à l'aspect scolaire, et un certain nombre de chercheurs interviennent et travaillent de fait, dès cette époque, sur l'émancipation sociale, l'éducation populaire, le non-scolaire, le loisir, la formation des adultes, les autodidaxies, la formation permanente, un corpus d'études qui fait aussi partie intégrante des sciences de l'éducation, grâce notamment, à l'origine, à la personnalité de Joffre Dumazedier. Ses travaux ont pu renvoyer à la frontière entre l'approche scientifique objectivante et l'approche militante, Dumazedier étant à la fois un universitaire et un militant de l'éducation populaire ; il est la parfaite illustration de cette hybridation féconde entre connaissances scientifiques et intervention sur le champ social. C'est un courant qui existe et perdure aujourd'hui, à côté d'autres, en émergence (éducation informelle et non formelle, et aussi – en référence à d'autres secteurs – didactique professionnelle, analyse de l'activité, éducation thérapeutique du patient, etc.).

C. B. A. Comment peut-on expliquer, dès cette époque fondatrice des années 1970-1980, la séparation entre les sciences de l'éducation et la formation des enseignants. Quelles sont les attentes étatiques, administratives à ce sujet ? Que produit la recherche en éducation sur les institutions, les acteurs ?

A. D. R. La France est sans doute singulière concernant les rapports entre la recherche et la formation des enseignants. En Angleterre par exemple, lorsque les *educational sciences* ont été implantées dans les universités, dès le début du xx^e siècle, elles avaient en charge la formation des enseignants et disposaient

d'un secteur « formation des enseignants » (et cette organisation est toujours en vigueur). Ce qui n'a pas été le cas pour les sciences de l'éducation françaises. Il existe une tradition, en France, liée à l'influence de la philosophie comme discipline surplombante, de mépris pour la pédagogie – les sciences de l'éducation ayant été assimilées, d'emblée, à la seule pédagogie. En 1967, avec la création des sciences de l'éducation, l'État reconnaît la nécessité que des

“

**En France,
il existe
une tradition
de mépris pour
la pédagogie**

”

spécialistes s'emparent scientifiquement de l'objet éducation, au moment où la démocratisation scolaire quantitative s'impose. À partir de là, certains enseignants vont tenter d'approfondir leurs connaissances en lien avec leur métier, tout comme les travailleurs sociaux qui ne reçoivent pas une professionnalisation formalisée dans des instituts. Mais concernant les instituteurs et professeurs, les sciences de l'éducation et les instances de formation professionnelle restent administrativement séparées. Un tournant s'amorce au début des années 1990 avec l'institution des IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres), qui proposent une formation commune aux enseignants des premier et second degrés, dans une perspective de professionnalisation. Des chercheurs en sciences de l'éducation étant alors recrutés en IUFM, la formation des enseignants est en partie informée par la recherche *sur et en* éducation, mais en partie seulement, car la formation commune prend finalement très peu de place⁹ et les étudiants de première année sont absorbés par la préparation du concours, tandis que les stagiaires de deuxième année sont accaparés par leur pratique en classe, au jour le jour. Les recrutements en sciences de l'éducation connaissant alors une expansion importante, certains départements universitaires développent les contacts et échanges avec le secteur de la formation des maîtres (les IUFM donc, et

9 Cf. Robert A.D., Terral H. (2000), *Les IUFM et la formation des maîtres aujourd'hui*, Paris, PUF.

aujourd'hui les ESPÉ¹⁰), d'autres restent (pour diverses raisons locales) à l'écart. On peut avancer que, structurellement, par-delà la disparité des situations, les sciences de l'éducation trouvent du sens dans une relation étroite avec le secteur de la formation grâce à la dialectique entre le *sur* et le *en*.

R. G. Quel lien existe-t-il entre les sciences de l'éducation et l'INRP (Institut national pour la recherche pédagogique), autre institut créé à la même époque ? Quelles sont les différences entre ces instances finalement assez proches ?

A. D. R. L'INRP est issu du Musée pédagogique qui fut créé à la fin du XIX^e siècle ; il est devenu l'Institut pédagogique national (IPN) en 1956, puis l'INRDP (*D*, pour documentation), et l'INRP en 1976. Enfin en 2010, il a été remplacé par l'Institut français de l'éducation (IFÉ). La dimension « recherche » n'apparaît pas dans le premier intitulé, IPN, mais dans celui d'INRP, « Institut national de recherche pédagogique », qui marque une distinction entre recherche pédagogique et documentation, alors confiée à un autre organisme. En effet, initialement, documentation, recherche et musée étaient amalgamés. On doit à Roger Gal, puis à Louis Legrand d'avoir développé un secteur « recherche » au sein de l'IPN puis de l'INRP. Il s'agissait en grande partie d'une recherche commanditée par le pouvoir politique, et ce secteur fut une forme de bureau d'études du ministère (ce qui n'en a pas automatiquement invalidé la portée, les conditions d'indépendance scientifique indispensable étant respectées), à une époque où, dans le contexte de la massification de l'enseignement, un certain nombre d'expérimentations furent effectuées

autour de pratiques pédagogiques nouvelles : on connaît le travail mené par Louis Legrand sur des collègues expérimentaux (en comparaison avec des collègues témoins) pour analyser les effets induits par les changements de pratiques pédagogiques. L'INRP a donc eu une fonction nationale de recherche pédagogique alliant chercheurs et acteurs de terrain,

“

Les instances de formation restent gouvernées sur un modèle directif hérité des anciennes écoles normales

”

centrée sur l'innovation pédagogique ; et une fonction internationale d'accueil de chercheurs étrangers, dont beaucoup se souviennent avec nostalgie. Il faut également évoquer le fait que, en 1967, la première revue de sciences de l'éducation fut créée au sein de l'INRP, la *Revue française de pédagogie*. La fonction première de cette revue a été d'informer les lecteurs sur les innovations pédagogiques mondiales, une fonction de documentation ; elle s'est progressivement « scientifiée », avec l'entrée de chercheurs en sciences de l'éducation qui lui ont apporté une dimension de recherche à proprement parler¹¹. L'INRP a joué un grand rôle dans le rayonnement des productions en sciences de l'éducation, à l'échelle nationale et internationale.

R. G. Enseignant-chercheur en sciences de l'éducation et formateur d'enseignants dans un institut de formation constituent-ils le même métier ?

A. D. R. Non, pas exactement. Même s'il y a une présence des enseignements des didactiques dans les deux endroits, et si psychologie et sociologie de l'éducation, entre autres, y sont dispensées, il est clair que dans les instances de formation, l'activité est quasi exclusivement centrée sur l'acte d'enseignement, l'apprentissage et la réalité des classes (d'où l'importance de l'analyse des pratiques), tandis que les départements de sciences de

10 Écoles supérieures du professorat et de l'éducation, créées par la loi de refondation de 2013.

11 Cf. Robert A.-D. (2001), « La *Revue française de pédagogie* au miroir de ses grands acteurs », *Revue française de pédagogie*, n° 135, p. 87-97.

l'éducation, sans être coupés de la réalité scolaire, ont un empan de préoccupations et de perspectives professionnelles beaucoup plus large. Par ailleurs – c'est simplement une impression personnelle –, dans certains cas, l'esprit universitaire ne me semble pas encore avoir complètement pénétré les instances de formation, qui restent parfois gouvernées sur un modèle beaucoup plus directif hérité des anciennes écoles normales, dans lequel l'autonomie de l'enseignant-chercheur universitaire, son pouvoir d'organiser, de créer, peut se trouver limité par la présence d'une bureaucratie intermédiaire un peu pesante. Cela même si ces instances sont désormais officiellement des « écoles d'université ».

R. G. L'une des problématiques des instituts de formation réside dans le fait que les entrées sont avant tout disciplinaires, et donc didactiques. N'est-ce pas aussi une grande différence avec la recherche universitaire ?

A. D. R. Oui, les formations sont plutôt centrées sur les disciplines scolaires. Mais on ne peut pas dire pour autant que l'ensemble du dispositif de formation soit seulement disciplinaire, au sens du découpage propre au second degré, puisque dans les instances de formation, on a aussi à former des enseignants polyvalents du premier degré, et d'autres sortes de formateurs. Mais il est vrai qu'on a tendance à les séparer par types de didactique. Et le secteur recherche n'est en principe pas implanté ès qualités dans les ÉSPÉ, sous la forme de laboratoires spécifiques.

R. G. De 2011 à 2015, vous avez présidé la 70^e section du Conseil national universitaire (CNU) qui correspond aux sciences de l'éducation. Qu'avez-vous pu observer concernant la discipline durant ce mandat ?

A. D. R. Je vais partir de ce que j'ai été amené à faire, en tant que président du CNU, pour défendre des licences en sciences de l'éducation qui étaient menacées, ici ou là, en France. J'ai constaté que les sciences de l'éducation devaient se prémunir sur trois fronts (pas toujours en même temps, fort heureusement) : celui de certaines disciplines de sciences humaines et sociales (SHS), qui jalourent parfois le succès des sciences de l'éducation, celles-ci attirant beaucoup d'étudiants ; le deuxième front est celui de certaines présidences d'université qui, selon leur « coloration », leur vision des sciences de l'éducation, ont pu vouloir supprimer des parcours en sciences de l'éducation ; et le troisième front, central, est celui du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, plus ou moins bien disposé envers les pratiques et recherches en sciences de l'éducation, selon les orientations politiques dominantes. La 70^e section du CNU a réussi à enrayer ces tentatives de suppression de licences, notamment en montrant le caractère indispensable de la présence de cette discipline à l'université et la qualité et la pertinence des travaux menés – le dernier exemple en date étant, sous la conduite de la nouvelle présidente du CNU 70, Brigitte Albéro, la contribution au rapport de l'Alliance Athéna sur l'état de la recherche en éducation, remis en 2017 au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Thierry Mandon¹².

Du point de vue du contenu des dossiers scientifiques traités (2011-2015), on peut constater, venant spécifiquement des sciences de l'éducation, une forte présence des didactiques – ce que la production de la discipline, en général, illustre bien ; viennent ensuite la sociologie et la psychologie de l'éducation puis, à la faveur des nouvelles politiques de formation, de nombreux travaux consacrés à la formation des enseignants, beaucoup relevant de la recherche-action. On peut dire aussi que la connaissance des métiers de l'enseignement fait partie des thématiques fortes, avec une montée ces dernières années d'objets qui viennent des sciences du travail et de l'analyse de l'activité. On relève aussi des travaux portant sur le langage, sur l'informatique et les outils numériques

¹² *La Recherche sur l'éducation. Éléments pour une stratégie globale*, Alliance Athéna et Alliance Allistene, avril 2017 (accessible en ligne sur <https://www.allistene.fr>).

bien sûr, une montée des problématiques liées aux arts, des problématiques relatives à la santé (éducation thérapeutique du patient – ETP), à l'ensemble des « éducations à... » ; des thèses d'histoire et de philosophie de l'éducation sont aussi toujours présentes. Je n'insiste pas sur la montée des méthodes ethnographiques, des problématisations par le local. Il faut savoir également que nombre de candidats venant de disciplines extérieures, traitant de plus ou moins près de questions d'éducation, viennent solliciter la 70^e section pour des qualifications.

R. G. Quels sont, selon vous, les défis lancés aux sciences de l'éducation aujourd'hui ?

A. D. R. Dans le rapport de l'Alliance Athéna dont je parlais précédemment, qui est pluraliste dans ses références, on trouve une intervention des sciences cognitives et de ce que certains appellent les « neurosciences de l'éducation », lesquelles ont prétention à se substituer aux sciences de l'éducation traditionnelles. Le secteur des sciences cognitives, si on lit bien, tend à envisager les enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation comme de simples collaborateurs ou des applicateurs des connaissances produites par des méthodes expérimentales, des méthodes de tests, l'imagerie neuronale, etc. Or, si on ne peut dénier une certaine pertinence aux sciences cognitives, on est en droit d'attendre une réciproque, non pas pour des raisons de courtoisie mais bien de fond. En effet, prétendant donner des prescriptions à l'intervention éducative, ces sciences en restent souvent à un stade précritique, quand elles ne reviennent pas à nier la complexité et les contradictions inhérentes aux phénomènes éducatifs, en se réclamant d'expérimentations faites sur des situations simplifiées, découpées, isolées (il y a longtemps que la pédagogie

dite « expérimentale » a été abandonnée pour ces mêmes raisons). Ce qui est à mettre en jeu dans le débat, ce ne sont pas ces sciences elles-mêmes, mais leur tendance au réductionnisme. De même, les produits de l'imagerie cérébrale ne sont évidemment pas à négliger, à condition de renvoyer à des

“

Si on ne peut dénier une certaine pertinence aux sciences cognitives, on est en droit d'attendre une réciproque

”

interprétations faisant place à la saisie de la complexité à l'œuvre dans les situations concrètes où sont impliqués les sujets. Sur un plan institutionnel, on peut aussi noter aujourd'hui, lors de la constitution çà et là de « pôles d'éducation » réunissant des chercheurs de plusieurs horizons disciplinaires

(ce qui me semble une bonne chose, ayant personnellement contribué à mettre en place une « structure fédérative de recherche » en éducation, au sens large), la volonté de certains de marginaliser les sciences de l'éducation. Or celles-ci ont à faire valoir, dans les échanges scientifiques et grâce à leur expérience de l'interdisciplinarité et à la nature de leurs travaux, leurs propres lettres de noblesse. Je suis favorable à ce que les sciences de l'éducation relèvent le défi – selon votre expression – en entrant en dialogue avec les sciences cognitives, neurosciences, etc., pour autant que celles-ci veuillent bien y entrer à égalité, et non en position de supériorité a priori.

C. B. A. On assiste aussi à l'émergence très forte des sciences politiques, voire même des sciences administratives de l'éducation, ainsi que de l'économie de l'éducation. On a l'impression qu'il y a deux piliers pour le politique : une attente forte en matière d'évaluation des politiques publiques, corrélée à une aide à la décision. Finalement, est-ce qu'on ne réduirait pas aujourd'hui les sciences de l'éducation à une sorte de discipline de formation des futurs enseignants, en lieu et place d'une discipline qui aurait son mot à dire sur les grandes problématiques éducatives, sur les nouveaux enjeux, comme l'économie de l'éducation par exemple ?

A. D. R. C'est aux sciences de l'éducation de produire en leur sein des enseignants-chercheurs élaborant, sous ce label, des connaissances qui relèvent de ces nouveaux secteurs émergents. Concernant l'économie de l'éducation, les sciences de l'éducation ne sont pas historiquement dépourvues d'atouts puisque l'Institut de recherche en économie de l'éducation (IREDU), créé en 1971, et la chaire d'économie de l'éducation tenue par Jean-Claude Eicher¹³ à l'université de Dijon ont eu un rayonnement réel. Par rapport à ce secteur ré-émergent, il existe des formes de concurrence universitaire qui sont inévitables et stimulantes. Si l'économie est aujourd'hui moins visible dans le champ des sciences de l'éducation proprement dites, il existe cependant quelques chercheurs de qualité qui relèvent de la section 70.

Quant aux autres domaines évoqués, notamment les sciences politiques, je voudrais souligner qu'on peut donner moult exemples de collaborations à des jurys de thèse, colloques, ouvrages, qui montrent que les sciences de l'éducation ne sont pas absentes de ces terrains-là en la personne d'enseignants-chercheurs disposant d'un crédit reconnu par leurs collègues. C'est le cas concernant plusieurs autres champs disciplinaires.

Sur l'aspect évaluation des politiques publiques et aide à la décision, autant je pense – comme je l'ai déjà dit – que dans leur pluralité, les sciences de l'éducation ont toujours eu le souci d'éclairer et d'intervenir sur le réel éducatif, autant je suis convaincu que le propre d'une science (fût-elle politique ou administrative) ne réside pas dans une posture de proximité immédiate avec les pouvoirs (en raison de deux risques au moins : confusion entre le scientifique et l'expert, et illusion

“

Éclairer les finalités et les réalités éducatives, pour contribuer à des transformations positives

”

de l'expertise), il me semble que les objectifs des sciences de l'éducation, discipline carrefour, sont bien d'éclairer les finalités et les réalités éducatives, et de contribuer ainsi – en prenant la mesure de la complexité de celles-ci – à des transformations positives, en relation souhaitable avec le politique, mais sans l'illusion d'une possible « ligne directe » entre elles et lui.

qu'il existe des vérités unilatérales, sans place pour l'incertitude¹⁴). Loin du réductionnisme que certains voudraient pouvoir appliquer à l'objet « éducation » en prétendant que l'on peut émettre des prescriptions, des injonctions capables de résoudre tous types de problèmes émanant du réel (fantasme

13 Cf. Eicher J.-C. (dir.), (1974), *Les Coûts par élève dans l'enseignement français en 1970. Étude par filière et par payeur*, Paris, Éditions du CNRS.

14 Cf. Charlier J.-É, Moens F. (2007) : « L'interprétation, toujours jugée sur le critère de l'efficacité en termes de compréhension et d'action, se réalise [...] nécessairement dans des conditions d'incertitude », in Charlier J.-E, Moens F. (dir.), *Observer, décrire, interpréter*, Lyon, INRP, p. 114.