

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 30 (2008)

Heft: 1

Artikel: Du côté du pouvoir, de l'argent ou de la vérité ? : Une réponse à mes discutants critiques

Autor: Herzog, Walter

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786690>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 09.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Du côté du pouvoir, de l'argent ou de la vérité? Une réponse à mes discutants critiques

Walter Herzog

«La science n'accroît pas la sécurité,
mais... l'insécurité».
Niklas Luhmann (1992)

Je suis reconnaissant envers la rédaction de la *Revue suisse des sciences de l'éducation* d'avoir proposé mon article à un certain nombre de collègues pour discussion. Ainsi, l'une des principales préoccupations qui m'a motivé à écrire ce texte, actuellement ainsi satisfaite, a notamment été d'initier un débat sur un objet quasiment non discuté. C'est avec plaisir que je profite de l'occasion pour répondre à chacune des 11 prises de position, ce qui me permet aussi de clarifier quelques points et de dissiper certains malentendus. Je vais répondre à ces différentes contributions dans l'ordre dans lequel elles sont publiées dans le présent numéro spécial. Les critiques exprimées dans plusieurs textes ne font en principe l'objet que d'une seule réponse. Sauf indication contraire, les citations proviennent de la contribution discutée.

(1) *Roland Reichenbach* approuve largement mes positions – il dit même: «sans détours». Sa tentative d'expliquer le manque, que j'ai critiqué, de théorie de la réforme scolaire actuelle est louable. Cela démontre clairement que l'idée d'un pilotage intensifié du système éducatif repose sur une théorie incomplète de l'école dont la diversité fonctionnelle et les tendances anarchiques sont systématiquement ignorées. En fait, les acteurs de la réforme en cours pourraient le savoir, car il existe suffisamment de connaissances du côté de la recherche en éducation qui montrent que l'école ne peut se traduire par une mécanisation de ses processus et ne peut être appréhendée à l'aide de catégories identiques à celles de la fabrication industrielle.

(2) De même, sur les points principaux, *Daniel Bain* partage en substance mon analyse, même si elle lui semble (comme à d'autres également) quelque peu polémique. Bain reprend en détail des documents officiels et déplore la démarche peu transparente de la CDIP dans le projet HarmoS. Ce manque de transparence rend difficile la critique et ceci représente un indice de l'asservissement

de la science par le politique et l'administration, aucun débat ouvert ne devant manifestement avoir lieu. Par ailleurs, Bain souligne également la vision simpliste du système éducatif, de son fonctionnement et des possibilités de le réformer, vision sur laquelle se base le projet HarmoS. Les propos sceptiques de Bain sur la valeur diagnostique des instruments de mesure pour les standards en éducation, actuellement en cours d'élaboration, ont un poids particulier puisqu'ils proviennent de la plume d'un didacticien. Jusqu'à présent, on avait l'impression que les didacticiens percevaient HarmoS comme un projet d'enseignement pratique, ce qu'il n'est visiblement pas.

(3) *Danièle Périsset Bagnoud* comprend mes explications comme invitation à un débat, dont elle note avec un étonnement certain l'absence à la veille du vote sur le nouvel article de la formation dans la Constitution fédérale suisse. L'accent principal de sa prise de position est mis sur une série de questions ouvertes, liées aux standards de la formation et aux effets des réformes en cours sur le métier d'enseignant. Bien que je me sois à peine prononcé moi-même sur ce dernier point, je vois chez Périsset Bagnoud une large concordance avec mes propres mises en garde. Elles s'adressent aux hautes écoles pédagogiques qui jusqu'à présent ne se sont guère prononcées sur les conséquences prévisibles du projet HarmoS pour la profession des enseignants. À juste titre, Périsset Bagnoud souligne que même en ce qui concerne le métier d'enseignant, l'argumentation est sans fondement théorique. Chacun semble donner à sa guise sa propre définition aux notions de «profession» et «professionnalisation». Pas étonnant qu'une discussion sérieuse n'ait pas lieu. Ce que la CDIP exige en mentionnant aussi «le renforcement de la professionnalité des enseignantes et des enseignants» dans son programme d'activité (CDIP, 2006, p. 9) reste totalement ouvert par rapport au projet HarmoS.

(4) *Bernard Schneuwly* ne retire que peu de points positifs de mes développements. À vrai dire, il a opté pour un niveau d'abstraction qui ne permet d'en voir que de vagues contours. Peut-être mon argumentation inclut-elle une tendance à la dichotomie, cependant un style rhétorique peut difficilement être compris comme l'indication d'une position théorique. Comme Schneuwly méconnaît cela, il me comprend mal sur des points essentiels.

C'est notamment le cas pour «l'école artisanale romantique» que je suis censé représenter. On ne peut tout de même pas m'assimiler à un romantique en ce qui concerne l'école simplement parce que, dans mon développement du terme «standard», j'oppose production industrielle et fabrication artisanale. Schneuwly fait ressortir de mon intervention l'image d'un pédagogue charismatique «qui enseigne dans un lieu protégé, loin de toute pression sociale, de concurrence et de toute sélection, selon les besoins des enfants, suivant leur développement spontané, inventant outils, méthodes et techniques». Est-ce le résultat d'une lecture attentive de mon texte? Je ne le pense pas. Il y a un certain comique à ce que Schneuwly m'assimile à Ferrière. Pour justifier une telle caricature, mes remarques concernant l'école en tant qu'«unité de vie» ne suffisent pas, puisque je ne

cite qu'un certain nombre de points à partir d'une liste de Fend, des points qui renvoient à l'inutilité de l'école sans que je dise pour autant que l'école devrait s'y résumer. Nulle part je n'exclus que l'école doive aussi être un lieu d'apprentissage et de performance. Puisque je critique la tradition initiée par Thorndike, Schneuwly postule simplement que je me reconnais dans un autre point de vue qu'il identifie comme étant celui de Dewey. Cette distinction est presque aussi subtile que si l'on prétendait que, dans la zone linguistique germanophone, un mouvement pédagogique «Reformpädagogik»¹ existait parallèlement à la pédagogie.

De me placer dans le camp des «poppériens» met en évidence à quel point la lecture de mon texte par Schneuwly est peu stimulante. Je cite Popper exclusivement afin de soutenir l'argument selon lequel la science n'est fondée ni sur des faits purs ni sur de pures idées. On peut facilement le démontrer en citant d'autres auteurs, comme le fait par exemple Jean-Luc Patry qui renvoie à Dewey et le principe de «*warranted assertibility*». La référence à Luhmann (1992) serait une autre possibilité: «Weder kann man von sich selbst evidenzierenden Wahrnehmungen, noch von intuitiv sicheren Axiomen ausgehen» (p. 462). Popper n'approuverait justement pas l'idée selon laquelle la science se fonde sur une argumentation *discursive*, puisqu'il a conservé jusqu'à la fin son principe des «Mondes 1, 2 et 3» et seulement reconnu la logique déductive bivalente comme fondement de la démonstration scientifique. Ainsi, l'argument indiscutable du relativisme et le spectre de la tour d'ivoire ne sont pas de trop aux yeux de Schneuwly pour ridiculiser ma position. Dis-je quelque part que les mesures qui sont appliquées dans le cadre de HarmoS sont sans ancrage dans la réalité? La question n'est pas de savoir si les connaissances scientifiques ont un ancrage dans la réalité ou non, mais si elles sont vraies ou fausses.

Par manque de place, je ne peux entrer en matière sur d'autres maladroresses de la réponse de Schneuwly. Je mentionne cependant une dernière chose: le *propre* penchant pour le romantisme de Schneuwly. De voir partout des contradictions objectives («contradictions inhérentes») et de styliser l'opposition comme moteur du changement («moteur du développement») me rappelle avec force l'époque de mes études, quand de telles «grandes histoires» (Lyotard) étaient encore crédibles.

(5) À l'opposé de la critique musclée de Schneuwly, j'apprécie beaucoup la contribution de *Christian Maroy* et de *Vincent Dupriez*. Même s'ils perçoivent également dans mon texte des fantaisies régressives – ma critique se baserait «sur une conception «humaniste» et «artisanale» de l'éducation, de ses visées et modes de fonctionnement» –, ils interprètent correctement l'essentiel de mon point de vue. Comme Reichenbach, ils complètent mes remarques descriptives par une esquisse théorique qui peut *expliquer* pourquoi le système éducatif est tombé sous l'influence des manières de penser de l'économie. L'analyse sociologique dans laquelle ils inscrivent ma critique postule la transformation d'une organisation bureaucratique de l'école en une organisation post-bureaucratique, laquelle

va de pair avec une perte de légitimité politique. L'affaiblissement du caractère institutionnel de l'école entraîne une orientation simpliste des directives générales selon les critères de la rationalité utilitaire. Ce qui compte n'est plus que «ce qui marche». L'école est dépassée par une culture de la performance (voir Radtke, 2002) qui semble pouvoir se passer d'un discours sur les finalités de l'école.²

Maroy et Dupriez soulignent l'accroissement du pouvoir lié au modèle post-bureaucratique; il s'agit d'un pouvoir qui se répercute négativement sur la professionnalisation du métier d'enseignant. Les deux collègues se réfèrent également à l'appareil d'experts et de technocrates qui accompagne la réforme et sa mise en œuvre. On peut tenir compte de ces propos pour la Suisse. Malgré l'implémentation du NPM (New Public Management), les effectifs des administrations de l'éducation sont gonflés et dévoilent les véritables agents de l'harmonisation du système scolaire suisse. Pour la discipline des sciences de l'éducation, ce n'est pas sans ambiguïté. En effet, un appareil administratif gonflé crée également des emplois pour les diplômées et diplômés des filières en sciences de l'éducation. Inévitablement, les nouveaux collègues qui viennent d'être formés se retrouvent devant un dilemme: doivent-ils désormais se consacrer à la science (la vérité) ou à la politique (le pouvoir)?

(6) *Gianni Ghisla* perçoit ma critique de l'«économisation» du système de la formation comme trop vive. Mais j'ai l'impression que nos positions ne sont pas tellement différentes. Ce que Ghisla explique à propos des standards de formation correspond à mon propre point de vue. Je peux également facilement être d'accord avec sa discussion du terme de compétence. Cependant, jusqu'à la fin, son positionnement par rapport – selon ses propres termes – à la «finalisation économique de la formation, de la recherche et de l'innovation» n'est pas clair pour moi. Cela commence déjà avec les citations de Gary Becker. Est-ce qu'il les approuve? Ou est-il tout simplement fasciné par celles-ci? Celui qui explique tout par l'économie peut aussi bien tout expliquer par les idées, les apparences ou les contradictions. Mais la compréhension ne devient possible que lorsqu'il existe des différences et des divergences. L'économie doit donc aussi avoir ses limites, sinon elle n'expliquerait tout simplement rien. La confrontation avec l'économie que réclame Ghisla devrait être exactement cela: une tentative de cerner les *limites* de la pensée économique (aussi) à propos de la formation.

Peut-être que nos positions à ce sujet ne sont pas vraiment différentes, car plus loin Ghisla appelle à la «capacité de la politique de la formation à ne pas laisser la formation se dégrader en devenant une marchandise». Mais immédiatement après, on peut lire que les appels adressés à la politique de l'éducation «contre l'instrumentalisation» (des sciences de l'éducation) n'apporteront «vraisemblablement... pas grand-chose». Sommes-nous, ou non, livrés à l'économie et à ses moyens financiers? Puisque Ghisla me reproche de présenter les sciences de l'éducation comme une «victime d'une politique sans égards», c'est qu'il semble penser qu'il y a quelque chose à faire. Les reproches que Ghisla adresse aux sciences de l'éducation qui devraient d'abord balayer devant leur porte, contrecarrent

sa critique. Tout n'est peut-être pas au mieux dans les sciences de l'éducation et il serait judicieux que celles-ci reconsidèrent de manière radicale ce qu'elles publient. Mais il me semble que c'est là un sujet autre que celui que je traite dans mon article. Ce serait une terrible erreur de pointer les faiblesses des sciences de l'éducation pour détourner l'attention des attaques auxquelles celles-ci sont exposées par une politique inspirée par des motifs économiques.

(7) J'ai été un peu fâché par la critique d'*Esther Berner*. La collègue m'attribue des choses que je ne défends aucunement et qui ne peuvent pas être tirées de mon article. Où dis-je que les compétences n'auraient «rien» à faire avec la connaissance? Où est-ce que j'exige une «nouvelle théorie de la formation qui... sépare théorie et empirie»? Où est-ce que je réclame une nouvelle vérification de la structure de la réalité pédagogique? D'où peut-on déduire que je serais un *adversaire* des standards de la formation, un adversaire qui s'affirme même comme tel? Pourquoi serait-ce contradictoire de critiquer la standardisation qui va de pair avec la normalisation tout en critiquant le caractère formel des niveaux de compétence?

En outre, je tiens à signaler à Berner que le fait de mettre en opposition la production industrielle et la fabrication artisanale se situe dans le contexte de l'explication du terme de standard. Que je préférerais «une compréhension des processus de l'éducation et de l'enseignement comparable à celle de la production artisanale» est une affirmation gratuite. Il en va de même pour l'affirmation selon laquelle j'*exigerais* la prise en compte des conditions locales. Il est vrai que je suis effectivement d'avis que l'école et l'enseignement ont *toujours* lieu dans des conditions qui ne permettent pas un traitement égal et une évaluation égale tant des enseignants que des élèves. Vouloir ignorer les conditions locales et situationnelles des actions pédagogiques, en plus avec l'argument de l'*équité*, me semble être complètement déplacé.³ Le caractère toujours contextualisé (*Situativität*) de l'école et de l'enseignement a en outre des conséquences pour les méthodes de recherche. Outre un nombre incalculable d'interactions, c'est avant tout la contextualisation des processus pédagogiques qui fait des sciences de l'éducation une des disciplines les plus exigeantes (voir Berlin, 2002).

De plus, Berner se plaint de ce que je ne mentionnerais pas le fait que les standards de l'éducation en Suisse soient des «standards minimaux». Même si cela était vrai – en fait, ce n'est pas vrai, car je me réfère au tout début de la première partie de mon article aux «standards minimaux ou de base» sur lesquels se fonde le projet de la CDIP – il serait évident que des standards minimaux ne peuvent pas être définis *en soi*. Comme Ghisla l'expose, des standards se situent dans un «*continuum* de qualité». Or, ce sont des points limites (*cutscores*) qui supposent une échelle sur laquelle ils sont inscrits selon des critères de répartition (voir Mehrens & Cizek, 2001, p. 477) – soit en tant que standards minimaux, soit comme standards maximaux ou alors quelque part entre les deux (par exemple en tant que standards par défaut).

De même la critique disant que je supprime la «boucle de rétroaction», dans mon exposé relatif au modèle de pilotage de la politique de l'éducation, n'est pas

compréhensible. Celui qui lit les textes concernant le monitoring de l'éducation peut difficilement ignorer comment la politique et la science devraient être liées. C'est même le point principal de ma critique! Comment un modèle cybernétique de rétroaction négative, qui apporte de précieux services pour la régulation des systèmes de réfrigération, peut-il servir à l'analyse d'un tissu aussi complexe qu'un système éducatif? Ce modèle est pour le moins trop simple pour répondre à ce qu'on exige de lui.

Je renonce finalement à dissiper les autres malentendus de la contribution de Berner. Celui qui s'engage à critiquer la «qualité d'argumentation» d'un texte et qui accuse son auteur de plusieurs «erreurs», devrait porter plus d'attention à la qualité de son propre exposé que ne l'a fait Berner.

(8) Le texte de *Marcel Crahay* s'inscrit dans le petit groupe de contributions qui élargissent mon analyse descriptive avec des approches explicatives. Je suis tout à fait d'accord avec Crahay lorsqu'il dit qu'une critique de HarmoS n'est pas suffisante *in abstracto* et qu'elle doit être incorporée dans un contexte social et historique. Comme Reichenbach ou Maroy et Dupriez, Crahay fournit ce complément de manière brillante, de sorte qu'une faiblesse apparente de mon texte est maintenant corrigée.

Crahay conteste que les réformes en cours soient sans théorie, comme je le prétends dans mon article. Ces théories seraient disponibles et proviendraient de l'économie. Sur ce point je suis toutefois d'accord. La critique de la provenance des approches de la réforme est même un élément essentiel de mon argumentation. Apparemment, je me suis mal exprimé. Ce que je pense, ce n'est pas qu'il n'y a pas de concepts théoriques, mais qu'il s'agit de théories «exogènes» dont la pertinence pour l'analyse des situations pédagogiques n'est pas prouvée. La simple transposition d'une théorie économique (ou de toute autre théorie) dans le domaine de la formation est insuffisante pour être considérée comme la base scientifique d'une réforme aussi vaste. Mon argument n'est pas que la formation et l'éducation ne peuvent pas être jugées selon des critères économiques – cela peut et doit même être fait – mais il repose sur le fait que les modèles de la pensée économique sont appliqués au système éducatif sans que la validité de telles applications ait été vérifiée de manière empirique.

(9) Je perçois l'avis de *Jean-Luc Patry* comme très nuancé. Bien que le style polémique de mon texte ne semble pas lui convenir, son intervention est très utile. Il met en lumière un point qui – à l'exception des remarques de Bain concernant la validité diagnostique – resterait largement absent du débat: les problèmes méthodologiques et les problèmes théoriques de mesure de HarmoS et des projets de réformes de même nature. Patry permet de comprendre pourquoi il n'est pas facile de développer des standards de formation pour *toutes* les matières scolaires et encore moins pour les *objectifs éducatifs* de l'école. Il étaye ainsi un argument essentiel de mon texte, à savoir que les standards de la formation et le monitoring de la formation mettent l'école sous une lumière qui cache beaucoup de ce qui ne peut pourtant pas en être écarté.

Ce que déclare Patry concernant les processus *input* et *output* est approprié. En effet, les programmes scolaires (qui sont des *inputs*) décrivent les *résultats* des processus de formation. D'un point de vue linguistique, ils sont souvent formulés à l'indicatif («l'élève maîtrise les bases de calcul» ou «l'élève récite librement un poème court»). Ils anticipent ainsi ce qui doit prioritairement être atteint. Inversement, le pilotage *output* n'est pas un pilotage *de* l'*output*, mais continue à rester un pilotage *de* l'*input* qu'orientent les informations de l'*output*. Si Patry estime que la séparation entre *input* et *output* ne peut pas «être tout à fait réalisée» dans l'enseignement, il apporte de l'eau à mon moulin, car je doute justement que les simples modèles *input-output* soient appropriés à l'analyse des processus pédagogiques. En outre, Patry fait référence à un modèle éthique que je partage également et qui fait partie depuis Schleiermacher (1826/2000) des bases de la pensée pédagogique: personne n'a le droit de sacrifier le présent d'un enfant à son avenir. C'est pour cela aussi que l'inutilité fait impérativement partie de l'idée de l'école.

Je ne suis pas d'accord avec les louanges de Patry sur le modèle TOTE, non pas parce qu'il s'agit d'un «classique», mais surtout parce qu'il n'est pas applicable à la situation que décrit mon texte. Le modèle TOTE est un *modèle psychologique* dont l'unité de référence est claire: l'*individu* qui agit. L'enseignement constitue une autre entité, à savoir une entité *sociale* composée de plusieurs individus. Comme le modèle cybernétique du réfrigérateur, le modèle TOTE ne suffit pas pour comprendre la complexité d'une situation de l'enseignement.

On peut suivre la logique du «*plan, do, monitor and review*» (voir Gleeson & Gunter 2001, p. 145) quand les conditions sont simples, mais pas quand elles sont complexes. À cet égard, le modèle TOTE est un bon exemple de la suggestibilité des processus schématisés linéaires qui, pris isolément, semblent certes plausibles mais ne rendent pas justice aux sciences de l'éducation.

(10) Maurice Tardif m'accuse de diaboliser le projet HarmoS, un vocabulaire un peu vif qui n'est que légèrement atténué quand il constate que j'y vais «à la hache». Tardif pointe lui aussi la pensée dichotomique («système bipolaire») dans mon article; cependant, ce ne sont pas deux conceptions de la pédagogie qu'il discerne, mais un dualisme entre sciences de l'éducation et économie. Comme Crahay, Tardif rappelle les relations étroites entre l'industrialisation de la société et de la création des écoles au 19^e siècle. Je suis le dernier à mettre en doute qu'existent, entre formation et économie, des liens étroits. Toutefois, je tiens aussi beaucoup à une vision systémique de leurs rapports. Dans une société fonctionnellement différenciée, les éléments du système social opèrent selon une logique propre, ce qui les rend relativement autonomes (voir Luhmann, 1997). Aucun système ne peut, par son propre code, se raccorder au code d'un autre système, ce qui définit des limites à l'économie et à la politique, non seulement par rapport à la science, mais aussi par rapport à la formation.

À cet égard, j'ai un peu de mal lorsque Tardif décrit l'éducation et l'école *tels quels* comme étant des réalités économiques («des réalités profondément écono-

miques»). Certainement, le système éducatif a un coût, et c'est sans doute une des raisons majeures des réformes scolaires actuelles, ce qui est admis par différents acteurs. Cette compréhension ne doit toutefois pas conduire à ce que le système de formation soit *soumis* aux catégories de la pensée économique. Je ne pense pas que les écoles soient des vierges innocentes, dont les appétits charnels ne seraient réveillés que par l'économie (comme le suggère la métaphore de Tardif). Mais les universités aussi coûtent cher, et pourtant, aucune des contributions n'a défendu l'idée selon laquelle la science devrait se plier au code de l'économie. La liberté de la recherche est la condition essentielle pour que la vérité puisse se faire entendre. Que l'éducation soit soumise à des buts économiques, c'est justement ce qui ne doit pas se produire. Cela n'a rien à voir avec l'exigence d'une «science pure», comme Tardif semble l'insinuer («vision épurée et noble»), mais avec le simple fait que la vérité – en tant que code de la science (voir Luhmann, 1992) – est liée à des conditions que ne réunissent ni le politique ni l'économique.

Comme Tardif l'expose avec raison, les «sciences de l'éducation» sont en étroite liaison avec les intérêts de l'État. Cela ne vaut pas seulement pour l'Amérique du Nord, mais aussi pour l'Europe. À cet égard, je ne prétends pas non plus que nous avons ici affaire à un phénomène *nouveau*. Mais je pars du principe que c'est précisément là un problème de la légitimité des sciences de l'éducation en tant que discipline académique. Contrairement à Tardif qui ne voit apparemment pas de lien, je pense que les faiblesses constatées de la recherche en sciences de l'éducation s'expliquent (aussi) par le fait que la discipline est exposée à des exigences qui ne sont *pas* de nature scientifique. Tardif détourne mon raisonnement en estimant que les raisons de l'incompétence épistémique des sciences de l'éducation résideraient en elles-mêmes, alors que je pense qu'elles sont conditionnées en grande partie par l'extérieur. Sur ce point, je me distingue moi aussi de tous ces collègues qui essaient de faire de la nécessité vertu, en assignant aux sciences de l'éducation, en tant que science, un caractère particulier: une science qui agit, une science pratique, une science *de* la pratique *pour* la pratique, une science des métiers pour les enseignants, etc. Je ne me trouve manifestement pas sur cette voie. Mais il me paraît exagéré de parler là d'une «illusion de jeune diplômé académique» (Criblez).

(11) Les explications de *Lucien Criblez* font également partie du groupe des contributions qui veulent donner un peu plus de profondeur à mon argumentation tout en cherchant à expliquer ce que je critique. Il me semble un peu étrange que Criblez parle d'une «autre lecture» puisqu'en même temps il me reproche d'être a-historique. À mon avis, Criblez ne propose pas une autre lecture; il renforce mon intervention en s'appuyant sur du matériau historique. À cet égard, je peux bien suivre son argumentation focalisée sur la spécificité de la situation politique en Suisse. Je n'ai pas affirmé que la politique de l'éducation veuille *accessoirement* asservir les sciences de l'éducation. Toutefois, je suis stupéfait de la naïveté qui traverse l'exposé de Criblez. Suffit-il à une analyse historique de se baser

sur des documents officiels pour reconstruire la compréhension propre aux acteurs? Contrairement à Reichenbach, Maroy et Dupriez ou encore Crahay, Criblez n'essaie pas de prolonger mon analyse par de la théorie; il reste dans le narratif, ce qui donne à ses interventions un caractère quelque peu affirmatif.

Pour donner un exemple, il me semble discutable de considérer que les interventions de l'État ont *toujours* un impact, qu'il soit celui qui est attendu ou inattendu. Je suis mal à l'aise par rapport à PISA ou d'autres études sur la performance scolaire lorsque j'entends que, même si elles ne servent à rien, elles ont au moins le mérite de provoquer le débat. Cet avis, empreint de cynisme, donne raison à Reichenbach qui voit dans les réformes scolaires une sorte de coureur solitaire qui se remet toujours en mouvement car une «politique rationnelle» *n'est absolument pas possible!*

À cet égard, le fait que Criblez n'ait pas discuté le terme de pilotage me dérange. Quand les *hommes politiques* emploient un mot, on peut admettre qu'il s'agisse souvent d'une *façon de parler*. Mais dans la science, il devrait en être autrement. Jusqu'à quel point un «pilotage» est-il possible dans un domaine politique traversé de contradictions (Schneuwly), qui doit répondre à de multiples fonctions (Reichenbach), dont les mécanismes de fonctionnement ne sont au mieux que partiellement connus, et qui se trouve être pris dans «un conflit irréductible avec la science» (Criblez)? Même si le pilotage devait commencer seulement aux niveaux macro et méso, la question du *comment* et du *quoi* piloter reste ouverte. Criblez méconnaît également que je ne prétends pas que les réformes scolaires actuelles devraient viser le pilotage *au niveau de l'enseignement*. De mon point de vue, la mentalité technologique qui se répand dans la politique et la gestion de l'éducation pourrait se diffuser dans le grand public et nuire à l'image de l'école et de la profession enseignante⁴.

Criblez remet en question le fait de penser en termes de pilotage lorsqu'il interprète le rapport entre la science et la politique comme systémique. Mais comment peut-il réunir sous un même toit le désir d'appliquer le pilotage et le fait de se rendre compte que le pilotage n'est pas possible? Et que signifie le discours à propos du «pilotage des politiques de l'éducation» et des «savoirs à propos du pilotage» que le politique exige de la recherche en éducation – une exigence justifiée selon Criblez? Comme chez Tardif, le raisonnement de Criblez débouche sur un haussement d'épaule quiétiste: ma «préoccupation pour une autonomie des sciences de l'éducation» serait «honnête» certes, mais étant donné les conditions actuelles, nous les acceptons – avec la sérénité recommandée par Ghisla.

Criblez minimise ma critique quand il se réfère à la légitimité d'une politique qui fonde ses décisions scientifiquement. Je n'ai rien contre cela! Ma critique ne consiste pas à défendre que la connaissance scientifique puisse alimenter les décisions politiques, mais bien l'asservissement de la science par une politique qui se prétend *rationnelle*. L'appel aux sciences de l'éducation de renforcer «leur propre discipline» contribue peu à contrecarrer cette idée. Comme dans le cas de la

profession enseignante, on ne peut pas *être* autonome si l'autonomie nécessaire n'est pas *accordée*. À cet égard, je ne soutiens pas l'«autonomie totale de la science». Le reproche est injuste et a pour seule conséquence l'absolution accordée au *statu quo*. J'ai eu l'impression que Criblez créait un écran de fumée pour que les contours de ma critique s'y perdent et que l'on revienne au plus vite à l'ordre du jour. C'est peut-être dans *son* intérêt; ce n'est pas dans le *mien*.

Encore un mot sur la «pensée nationale» que non seulement Criblez, mais aussi Schneuwly et Patry rejettent comme critique des standards de l'éducation. Ce que j'en pense ne relève toutefois pas du classement des pays ou des cantons tel que présenté par PISA. À cet égard, la référence faite à PISA dans mon texte est trompeur. Ce que je veux dire est que les réformes de l'école s'arrêtent précisément aux frontières des nations. Quand chaque pays développe ses *propres* «standards nationaux d'éducation», la nation se positionne bel et bien à l'avant-plan, alors que dans d'autres domaines politiques, les frontières de l'État perdent de l'importance ou sont dissoutes (voir Marginson, 1999). Une politique économique motivée utilise l'éducation pour accroître la compétitivité de l'économie locale à l'échelon des marchés mondiaux. N'est-ce pas là une pensée nationale?

Un dernier point concerne la question de la légitimité démocratique d'une politique qui se réfère à des «connaissances validées» et à des «causalités prouvées». Criblez parle brièvement du problème pour le laisser tomber peu après; il est repris dans d'autres contributions, mais seulement accessoirement (par exemple chez Schneuwly par rapport au contrôle démocratique des décisions de la CDIP). Les «connaissances acquises» (Criblez utilise cette expression indicible) ne sont de loin pas des décisions démocratiques, parce que ce qui est «acquis» et «prouvé» n'a pas besoin d'être approuvé par une majorité. Dans ce sens, une politique basée sur des preuves échappe à la légitimation publique. Même si dans les nouveaux articles de la Constitution, on parle d'un «espace de fonction suisse» (art. 61a) et d'une «harmonisation de l'instruction publique» (art. 61), il n'est écrit nulle part que ce doit être au détriment du domaine politique et en pesant lourdement sur le processus démocratique. Rien que la *tentative* d'instrumentaliser les sciences de l'éducation dans le cadre d'une *evidence-based policy* ne peut pas être accepté dans un pays tel que la Suisse avec sa tradition démocratique!

Notes

- 1 Rien qu'en se référant aux États-Unis, cette dichotomie est fautive, puisqu'à côté de Thorndike et Dewey, il faudrait aussi prendre en compte Judd (voir Hilgard 1996; Langemann 2000).
- 2 Gianni Ghisla aussi mentionne et illustre par une anecdote la marginalisation de la discussion des standards et des objectifs de l'école sous le terme de «Kulturbereinigung».
- 3 Pour une description convaincante de la contextualité de l'action pédagogique (*Situativität pädagogischen Handelns*), voir Patry (1991, 2000).
- 4 Peut-être devrait-on éliminer le caractère métaphorique du concept de «pilotage» et parler à la place de «gouvernance» (voir Kussau & Brüsemeister, 2007).

Références bibliographiques

- Berliner, D.C. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31 (8), 18-20.
- CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique]. (2006). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire – Concordat HarmoS*. Berne: CDIP.
- Gleeson, D. & Gunter, H. (2001). The performing school and the modernisation of teachers. In D. Gleeson & C. Husbands (Éd.), *The performing school: Managing teaching and learning in a performance culture* (pp.139-158). London: RoutledgeFalmer.
- Hilgard, E. R. (1996). History of educational psychology. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Éd.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 990-1004). New York: Macmillan.
- Kussau, J. & Brüsmeister, Th. (2007). *Governance, Schule und Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lagemann, E.C. (2000). *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Marginson, S. (1999). After globalization: Emerging politics of education. *Journal of Education Policy*, 14, 19-31.
- Mehrens, W. A. & Cizek, G. J. (2001). Standard setting and the public good: Benefits accrued and anticipated. In G. J. Cizek (Éd.), *Setting Performance Standards. Concepts, Methods, and Perspectives* (pp. 477-485). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Patry, J.-L. (1991). *Transituationale Konsistenz des Verhaltens und Handelns in der Erziehung*. Bern: Peter Lang.
- Patry, J.-L. (2000). Kaktus und Salat: Zur Situationsspezifität in der Erziehung. In J.-L. Patry & F. Riffert (Éd.), *Situationsspezifität in pädagogischen Handlungsfeldern* (pp. 13-52). Innsbruck: Studienverlag.
- Radtke, F.-O. (2002). Die Erziehungswissenschaft der OECD: Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In D. Nittel & W. Seitter (Éd.), *Die Bildung des Erwachsenen: Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge* (pp. 277-304). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schleiermacher, F. (1826/2000). *Texte zur Pädagogik: Kommentierte Studienausgabe, Bd. 2*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

