

# Raisons et éducation

## Enjeux pour la recherche

Olivier Maulini

Université de Genève  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2006

Parler de « raison-s éducative-s » – au singulier ou au pluriel – c'est faire fond sur deux postulats : 1. Il existe un « fait éducatif » universellement observable mais sujet à variations, constitutif du mode proprement humain de reproduction, nécessaire à la transmission du capital de significations et de pratiques qui font l'unité en même temps que la diversité – la pérennité tout autant que l'évolution – de nos sociétés. 2. Ce fait éducatif est accessible à la raison, et peut-être d'autant plus humain qu'il est justement « raisonné », c'est-à-dire pratiqué mais aussi pensé, questionné, problématisé, critiqué, soumis à l'examen rigoureux de ses conditions et de ses effets, de ses visées et de ses présupposés, éventuellement révisé après délibération, discussion collective et/ou agrégation de décisions personnelles mieux informées.

En première approximation, la *raison* est donc dans un double rapport à l'éducation : c'est un fait observable, mais aussi une aspiration ; une partie de l'objet étudié, mais aussi ce que l'étude elle-même peut promouvoir comme valeur, comme intérêt, comme visée. Comment la recherche en éducation peut-elle concilier son projet de production de savoir et de rationalité avec la contrainte proprement scientifique d'analyser d'abord les pratiques telles qu'elles sont, y *inclure* leur part d'ombre, d'imperfection, d'approximation, d'atavisme, d'inconscient pratique, de refoulement, voire de déraison ? On pourrait, là aussi, légiférer d'emblée : définir une posture scientifique idéale ou, au contraire, inappropriée. Il serait peut-être plus cohérent (et pluraliste...) de faire l'inventaire des manières contemporaines de chercher, afin de voir sur cette base comment la tension entre faits et valeurs est effectivement assumée.

Appliquons donc le principe de la suspension du jugement : *quelles sont les pratiques, les débats et les perspectives de la recherche en éducation du point de vue de ses propres rapports – empiriques, observables, discutables – avec la part normative de l'objet étudié ?* L'homme éduque... bien ou mal ; il le fait à raison... assez ou trop peu : là ne sont pas les (premières) questions. Si l'on veut rendre compte des manières réelles d'éduquer, les appréhender avec la rigueur de la science et un maximum d'impartialité, le plus prudent semble *a priori* de ne pas préjuger ce que les pratiques devraient être, de neutraliser nos attentes pour comprendre et/ou expliquer le phénomène avant de songer à le rendre « plus éducatif » ou « plus raisonnable » en fonction de critères que ni les éducateurs ni les éduqués ne sont forcés de partager. S'en tenir aux faits, et laisser d'autres sphères – politiques, juridiques, professionnelles, pédagogiques, déontologiques – en tirer des enseignements, voire des règles pour l'action : c'est ainsi que la recherche fondamentale circonscrit le plus souvent ses ambitions. La question pragmatique – comment faire « au mieux » ? – est pour elle *seconde* par rapport à la connaissance théorique – donc à la conscience – de ce qui se fait objectivement (éducation), y compris sur le plan discursif qui pense et commente l'action (raison). Ce séquençage est connu, mais on sait aussi qu'il ne clôt pas la discussion.

Premier problème : aussi fondamentale soit-elle, la recherche choisit ses objets et pose ses questions en fonction d'« intérêts de connaissance » plus ou moins exprimés et assumés par elle en amont. Même un chercheur « désintéressé » choisit de lever de préférence telle ou telle inconnue : il tient un raisonnement sur ce qui *vaut* d'abord la peine d'être étudié. Les faits sont

établis sur la base des données, les données récoltées parce qu'une enquête méritait d'être lancée. On peut certes se poser des questions sans aucune portée, mais Bouvard et Pécuchet sont réputés l'avoir justement fait parce qu'ils déliraient au lieu de penser, de *cogiter* : mieux vaut assumer – donc rendre discutable – une hiérarchie des priorités que d'entretenir la fiction d'un travail scientifique désincarné, sans horizon normatif ou s'autoproclamant garant positiviste du progrès de l'humanité.

Le second problème est lié au premier : si le souci de bien faire, de mieux vivre, de contribuer au développement raisonné des pratiques et des discours sous-tend l'entreprise de la recherche en éducation, il n'y a aucune raison de cantonner le moment critique au niveau fondamental du fait anthropologique. Éduquer, c'est aussi socialiser, mater, initier, acculturer, informer, documenter, instruire, scolariser, programmer, former, évaluer, sanctionner, sélectionner, concevoir, planifier, financer l'éducation... – autant de champs singuliers d'investigation. C'est produire et valoriser des apprentissages par le biais de pratiques socialement situées, dont on peut chaque fois questionner, en aval les effets, en amont les raisons qui les justifient ou non. Chacun des champs est donc adossé à des présuppositions normatives que la recherche peut tantôt prendre à son compte, tantôt remettre en question en remontant ou en avançant d'un degré dans la chaîne des faits jusqu'alors « pris pour établis ». Répondre aux problèmes ou en poser de nouveaux n'est possible qu'en se plaçant – au moins provisoirement – sur le pan (pragmatique ?) de la résolution ou sur celui (théorique ?) de la problématisation.

Prendre soin d'un enfant, parler en famille, regarder la télévision, enseigner un métier, donner des leçons, réformer un programme scolaire, créer des filières et des dispositifs d'orientation, valider les acquis de l'expérience, comparer et optimiser le fonctionnement des systèmes d'éducation : à tous les niveaux, les pratiques peuvent être confrontées à des problèmes appelant des savoirs nouveaux (« *Comment mesurer l'efficacité d'un enseignant ?* »), ou soupçonnées d'être *elles-mêmes le problème*, la réponse erronée à un questionnement éloigné d'un cran (« *Mesurer l'efficacité, est-ce vraiment pertinent ?* »). Elles peuvent être confortées et/ou critiquées, implicitement ou explicitement (in)validées par une recherche que l'on dira « appliquée », « située » ou « contextualisée » parce qu'elle s'inscrit forcément *quelque part* dans la problématique éducative, au beau milieu d'un champ que l'on ne contribue à mieux penser qu'en cernant une parcelle de questionnement déterminé. Avancer des questions en fixant du même coup un arrière-fond d'ininterrogé : c'est le lot de toute recherche, de tout doute bien tempéré. L'enjeu serait donc double et reformulé de cette façon : 1° *En quoi peuvent varier les points de fixation, les pratiques, les savoirs et les normes extérieurs à la recherche mais sans lesquels se dérobent ses questions ?* 2° *Quel est le rapport entre les choix conceptuels, méthodologiques et éthiques internes à la recherche, et le retour réflexif qu'elle opère ou non sur ce qui la fonde en raison ?*

Le travail possible me semble double : 1. Répondre aux questions ci-dessus du point de vue des différents champs et/ou équipes de recherche en sciences de l'éducation (processus d'apprentissage, pratiques pédagogiques, didactiques des disciplines, éducation interculturelle, éducation spéciale, formation des adultes, formation des enseignants, politiques de l'éducation, etc.). L'accent serait mis sur les questions vives et les perspectives scientifiques du point de vue du champ concerné. Le propos serait empiriquement fondé sur les recherches réalisées. 2. Analyser les controverses et/ou tensions transversales par le biais des sciences humaines en général : point de vue épistémologique, sociologique, philosophique et pourquoi pas politique sur la façon dont s'articulent pratiques et recherches, pouvoirs et savoirs, valeurs et faits, intentions et effets dans le champ de l'éducation.