

L'EFFET MARIN, OU : LA RATIONALITÉ DIDACTIQUE EST-ELLE UNE FICTION SOCIOLOGIQUE ?

Olivier Maulini

Université de Genève

Olivier.Maulini@unige.ch

Aline Meyer

Université de Genève

Aline.Meyer@unige.ch

Cynthia Mugnier

Université de Genève

Cynthia.Mugnier@unige.ch

Résumé :

Dans le livre et le film *Entre les murs*, le professeur de français François Marin-Bégaudeau enseigne à ses élèves que l'Autriche est un pays... à ignorer. Si l'« effet Marin » désigne le moment où les enseignants font autre chose que ce que la rationalité didactique présupposerait, il pose la question de ce que sont les pratiques pédagogiques en réalité, et du rapport entre ces pratiques et les fictions sociologiques qui les rendent possibles et/ou prétendent les faire évoluer.

Mots-clefs :

DIDACTIQUE – SOCIOLOGIE – PRATIQUES PEDAGOGIQUES – SAVOIR – IGNORANCE.

Un cuisinier est payé pour cuisiner. Une juge pour juger. Un enseignant pour enseigner. Jusqu'ici, rien d'étonnant. La rationalité didactique repose sur un raisonnement *a priori* cohérent : pas d'enseignement sans *intention d'enseigner* un savoir donné ; pas de savoir donné sans *texte du savoir* instituant, du dehors et en amont, la forme scolaire d'apprentissage ; et pas de texte du savoir, finalement, sans *société humaine* pour le produire et chercher à le transmettre de manière méthodique, à la manière dont Comenius voulait assurer la

progression simultanée des élèves en décomposant et graduant les difficultés (Piaget, 1963 ; Vincent, Lahire & Thin, 1994 ; Maulini & Perrenoud, 2005).

Mais on connaît les limites de ce raisonnement : le savoir enseigné est-il vraiment « donné » en amont de la rencontre et des interactions observables entre un maître et ses élèves¹, ou se donne-t-il plutôt à voir *dans* et *par* leur interlocution située ? Si tout est dit et joué dans l'intention et la formalisation initiale, alors les pratiques en découlent, et il ne reste rien à étudier. Et si tout s'élabore et se négocie en situation, alors que reste-t-il de proprement didactique à analyser ? D'un point de vue sociologique, la rationalité didactique peut se surestimer, soit en naturalisant les phénomènes étudiés (« tout ce qui est scolaire *est* didactique »), soit en invalidant les pratiques réelles au nom de ce qu'on en attend idéalement (« rien n'est didactique tel qu'il le *faudrait* ») : dans les deux cas, c'est moins un fait qu'une fiction théorique.

Peu importe, au demeurant. Nous souhaitons moins prendre position dans ce débat que partir du paradoxe d'un idéal didactique le plus souvent déçu, pour nous demander comment les pratiques pédagogiques ordinaires composent objectivement entre le travail prescrit et le travail réel des enseignants, et comment la recherche en éducation peut étudier et éventuellement contribuer à l'évolution de leur métier. Nous procéderons pour cela en trois temps :

1. À partir d'un extrait du livre et du film éponyme *Entre les murs* (Bégaudeau, Cantet & Campillo, 2008), nous montrerons comment le professeur de français François Marin cherche non seulement à enseigner certains savoirs, comment il fait bien d'autres choses (peut-être moins nobles) afin que « tienne la situation » (Derouet, 1992), mais également de quelle manière il entérine parfois de l'ignorance plutôt que de la connaissance face à sa classe.

¹ Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de maîtres que de maîtresses, d'enseignants que d'enseignantes, etc.

2. Des observations conduites dans plusieurs écoles primaires genevoises nous permettront ensuite d'identifier les différentes déclinaisons de cet « effet Marin » dans les interactions pédagogiques ordinaires.² Nous commencerons par catégoriser les schèmes grâce auxquels l'enseignant neutralise certaines questions de ses élèves, puis, en-deçà du visible, les raisons conscientes ou inconscientes qu'un maître peut avoir de taire certains savoirs.
3. Nous prendrons appui sur les résultats obtenus pour reprendre et prolonger le débat relatif au développement des pratiques, des connaissances et des compétences professionnelles des enseignants. Nous verrons en particulier quelles contributions – complémentaires ou non – les différentes sciences humaines peuvent apporter à la compréhension et à la problématisation des écarts observables entre nos mondes souhaitables et le monde réel qu'il nous faut bien partager.

1 « L'AUTRICHE, C'EST PAS LA PEINE... », OU L'EFFET MARIN

Dans le livre et le film *Entre les murs*, François Marin-Bégaudeau tente donc d'enseigner le français à une classe du second degré. Les élèves ont lu un texte qu'il s'agit maintenant d'expliquer : les mots incompris ont été notés au tableau noir, le professeur donne leur signification, formule des exemples ou interroge la classe à ce propos. « *Un Argentin ? – C'est un habitant de l'Argentine...* » « *Succulent ? – Ça veut dire qui a très bon goût.* » Vient le tour de Wei, élève chinois qui ne sait pas ce qu'est l'« *Autriche* ». Et Marin de répondre : « *En fait, c'est un pays tout petit. Bon, franchement, c'est pas la peine de s'esquinter le cerveau là-dessus, parce qu'en gros, c'est un pays qui n'a aucune importance dans le monde, et pas même en Europe. Est-ce que quelqu'un connaît un Autrichien célèbre... ?* » Boubacar

² Les observations ont été conduites dans huit classes des degrés -2 à +2 sociologiquement contrastées, à raison de deux jours complets par classe (Maulini, 2005).

crie fièrement « *Mozart !* », mais la question finit tout de même en queue de poisson : « *Si une bombe rayait l'Autriche de la carte, personne ne s'en rendrait compte* », conclut le maître ironiquement. Autant dire qu'il n'y a là rien de sérieux à savoir ni à enseigner, en tout cas d'après le professeur impliqué.

Au-delà de l'anecdote, qu'illustre ce que nous proposons d'appeler cet *effet Marin* ? Au moins quatre choses :

1. Un enseignant ne pense pas qu'à enseigner : il peut aller jusqu'à légitimer de l'ignorance, l'encourager, la valider, *l'institutionnaliser* – consciemment ou inconsciemment, à bon ou à mauvais escient, c'est une autre question. Marin prend du temps pour convaincre Wei qu'ignorer un savoir sans intérêt (ce qu'est l'Autriche et qui furent les Autrichiens...) vaut mieux que s'efforcer de l'apprendre inutilement : voilà un enseignement paradoxal, qui sous-tend peut-être plus qu'on ne le pense le travail réel des professeurs et des élèves.
2. On ne peut d'ailleurs pas enseigner Mozart, Strauss, Freud, Musil, Wittgenstein ou Hitler (liste qui pourrait, au passage, sortir l'Autriche de la liste des pays 'qui n'ont aucune importance'...) sans que chacun de ces choix n'élimine en même temps des artistes, des penseurs ou des leaders politiques d'autres continents ou d'autres temps. Viser un savoir, c'est toujours se priver de beaucoup d'autres : sans quoi les programmes et les manuels scolaires se rédigeraient sans conflit d'intérêt, sans rapports de force, sans luttes d'influence... donc sans sociologues de l'éducation pour étudier les effets d'arbitraire culturel, de violence symbolique ou de malentendu cognitif sur les destins scolaires et les inégalités qui peuvent en découler.
3. La rationalité didactique – si elle ignore ce phénomène – se condamne à condamner un enseignement ordinaire qui ne sera jamais digne, en somme, de l'idée qu'elle s'en fait. Car si le 'système didactique' devient *situation a-didactique* dès que disparaît l'intention d'enseigner un savoir *a priori* défini, alors tout le temps que passent les praticiens à faire autre chose qu'à placer ce savoir au sommet du modèle théorique à trois côtés (maître-élève-savoir) est un temps gaspillé. Et si Marin fait cela

volontairement, et au détour d'une question, que savons-nous de tout ce qu'il censure inconsciemment, en arrière-fond ?

4. On pourrait rétorquer que Marin enseigne bien ce qu'est l'Autriche : « *un pays tout petit, sans aucune importance* ». On pourrait aussi dire qu'il écarte ce détail du revers de la main parce que la question de Wei est précisément hors sujet, et que la leçon en cours vise bien un savoir, mais un savoir d'un autre ordre (enseigner la grandeur du français... ?). Dans les deux cas, une intention didactique serait de retour, même tue ou impensée. Mais l'enjeu est-il de se rassurer à ce propos ? Peu importe, en l'occurrence, la noblesse ou la clarté de ses intentions : la réaction du maître montre seulement qu'*il peut avoir ses raisons* de ne pas se soumettre à la rationalité et/ou à l'éthique qu'on peut vouloir lui attribuer de l'extérieur. Et que reconnaître ces raisons n'est ni soupçonner les praticiens de mal faire, ni les inciter à ne pas s'interroger : ce n'est qu'une quittance donnée à la réalité.

Posons ainsi deux principes face à face : 1. Le travail réel des enseignants est aussi fait de tous les moments où ils choisissent (ou sont contraints) de ne pas se consacrer à ce qu'une didactique (ou une pédagogie) idéale pourrait préconiser. Réduire l'état de l'art à ce qu'il *devrait* être empêche de pleinement le comprendre, donc de le discuter lucidement à partir de ce qu'il est. 2. En retour, donner quittance aux pratiques telles qu'elles sont risque de briser la tension entre la marche ordinaire des écoles et le souci pédagogique d'enseigner « mieux », « au mieux » ou « suffisamment bien » suivant le cadre normatif qu'on s'est donné. Si tout expliquer revient à tout justifier, que reste-t-il à améliorer ?

C'est entre ces deux principes – celui qui considère le triangle didactique comme une fiction sociologique, et celui qui y voit une modélisation socialement et pédagogiquement nécessaire – que notre analyse va se situer. Revenons donc aux pratiques de terrain qui ont inspiré Bégaudeau, et voyons ce que les enseignants n'enseignent pas (forcément) à leurs élèves. Nous procéderons sans préjuger de ce qu'ils devraient faire ou non, donc en partant du principe que la part de leur comportement que l'on pourrait déplorer didactiquement est toujours explicable sociologiquement.

2 LES PRATIQUES ORDINAIRES : DES QUESTIONS NEUTRALISÉES AUX SAVOIRS ECARTÉS

Il est par définition difficile de dresser l'inventaire des savoirs susceptibles d'avoir manqué pendant une heure de classe. Et il n'est guère plus aisé de comprendre lesquels de ces savoirs l'enseignant a choisi – sciemment ou non – de laisser de côté. Il faudrait être capable de deviner ce que le sujet observé... a ignoré !

L'ensemble des enseignements possibles dans une situation donnée n'a guère de limites. Elle nous ramène au problème de l'arbitraire de la norme : qui décide de ce qui devrait s'enseigner, à tel endroit, à tel élève et à tel moment de la scolarité ? Si c'est le maître, alors il a toujours raison. Si c'est le programme, alors tout se décide hors de l'action. Si c'est le didacticien ou le pédagogue placé en surplomb, alors la rationalité du praticien se juge à l'aune des attentes du chercheur, ce qui revient à confondre la logique des pratiques (situées, incorporées, automatisées, plus ou moins ressaisies par la réflexivité) avec une mise en pratique de la logique (hors contexte, désincarnée, systématique, discutable à l'infini). Comme le disait Bourdieu, en plaçant un cerveau de théoricien dans le corps d'un praticien, on crée un monstre de science-fiction, pas un agent ou un acteur compétent.

Si l'on veut ancrer le développement du travail scolaire (donc son questionnement) dans ce travail tel qu'il est, mieux vaut peut-être partir de la frange effectivement et matériellement observable des interactions. Les savoirs écartés par l'enseignant se cachant en arrière-plan de ses échanges avec les élèves, on peut les approcher par la voie indirecte des questions qu'il choisit explicitement de neutraliser, donc qui sont verbalisées par l'un ou l'autre des interlocuteurs, mais finalement laissées de côté.

2.1 Côté face : le tri des questions

On sait que la plupart des enseignants conduisent l'essentiel du cours dialogué au moyen de la triade questions-réponse-(in)validation :

« *Quel est le produit ? – Le résultat de la multiplication. – Bien !* » En posant jusqu'à 6 questions par minute, plus de 300 à l'heure, et jusqu'à 2 millions dans une carrière, les maîtres interrogateurs exercent les quatre fonctions principales de l'enrôlement didactique : évaluer ce que connaissent les élèves ; créer l'ignorance qui justifiera la leçon ; conduire et orienter les échanges ; susciter voire imposer l'expression à l'intérieur du groupe (Maulini, 2005). Plus leur questionnement est compétent, mieux ils forment leurs élèves (Wilen, 1987). Mieux il est distribué, moins il court le risque de creuser les inégalités (Sirota, 1988).

Quelles que soient les polémiques sur les méthodes pédagogiques, les pratiques d'enseignement direct ou dévolutif, leur caractère trop ou pas assez constructiviste, le travail des professeurs et des élèves évolue à son rythme et selon des obligations spécifiques (Tardif & Lessard, 1999 ; Barrère, 2002 ; Maulini, 2011). Il le fait à distance plus ou moins grande des idéalizations, un peu sous l'effet des aspirations des maîtres et de leur formation (Rayou & Van Zanten, 2004), beaucoup sous l'impact d'une démocratisation diffuse des rapports de pouvoir et du rapport au savoir dépassant largement l'école et entraînant le déclin des institutions (Dubet, 2002 ; Renaut, 2004).

En nous plaçant au revers du « pouvoir de la question » (Maulini, 2002), nous voyons justement comment les enseignants, soit s'accommodent bon gré mal gré (comme Marin) des questions de leurs élèves, soit cherchent à les susciter pour mieux les exploiter, dans une sorte de contrôle et de guidage de second niveau : non plus directement *par* les questions qu'ils posent, mais indirectement, par le *contrôle du questionnement* qu'ils reçoivent et dont ils disposent. Nous ne nous intéresserons pas ici aux demandes des élèves validées et mises à profit pour enseigner, mais au contraire à la part de leurs sollicitations qui est écartée par les professeurs. Cette part reste en marge de l'intention d'instruire telle qu'elle s'exprime sur le champ, dans « l'urgence et l'incertitude » du cours de l'action (Perrenoud, 1996).

Sous cet angle, nos observations montrent principalement les schèmes suivants de neutralisation, par les maîtres, d'une part du questionnement en provenance des élèves :

- Ignorer la question : « Elève : *Ils mangent quoi, les chameaux ?* – Maître : [pas de réponse]. »
- Refuser la question : « Elève : *Maître, est-ce qu... ?* – Maître : *Ne viens pas me déranger !* »
- Reporter la question : « Elève : *Pourquoi au Mexique il fait chaud ?* – Maître : *On en reparlera la prochaine fois.* »
- Retourner la question : « Elève : *Est-ce que c'est solide ?* – Maître : *À ton avis ? Tu devrais le savoir...* »
- Relativiser la question : « Elève : *On va à la ligne ?* – Maître : *Comme vous voulez !* »
- Disqualifier la question : « Elève : *On met 's' à 'singes' ?* – Maître : *Tu aurais dû écouter.* »
- Donner ou valider une opinion : « Elève 1 : *C'est un lézard ?* – Elève 2 : *Oui, je crois.* – Maître : *Vous pensez ? Je crois aussi.* »
- Emettre ou valider une hypothèse : « Elève : *Pourquoi les pieds des chameaux sont fendus ?* – M : *Pour marcher sur le sable ?* »
- Questionner la question : « Elève : *Comment elle est morte la grand-mère ?* – Maître : *Est-ce qu'on peut le savoir ? ... Comment le savoir ? ... Vous voulez le savoir ? ... C'est une question intéressante ? ... Non ? ... Oui ? ... Oui.* »

Par regroupement de ces items, on peut distinguer trois manières principales de se tenir au seuil du savoir que présuppose à chaque fois l'interrogation des élèves : premièrement, rejeter simplement la question en l'ignorant, en la refusant, en la retournant, la relativisant, la reportant ou la disqualifiant devant l'élève questionneur ou devant toute la classe ; deuxièmement, admettre la demande, mais la laisser sans réponse assurée, une opinion ou une hypothèse suffisant à clore la discussion potentielle ; troisièmement, mutualiser le problème, donc impliquer les élèves dans l'examen de la question formulée, pour voir avec eux si une enquête à ce propos mériterait ou non d'être menée (ce qui peut valider la curiosité exprimée et conduire vers un savoir formel, ou au contraire se terminer par un renoncement).

Que nous dit cette catégorisation, non seulement du rapport des enseignants aux questions qu'ils entendent, mais aussi aux raisons qu'ils peuvent avoir, en arrière-plan, d'enseigner ou non certains savoirs à leurs élèves ? Il faut, pour avancer dans cette réflexion, remonter des conduites observables en classe aux ressorts de l'action, puis aux prédispositions de l'*habitus* des enseignants qui seraient susceptibles de sous-tendre leurs prises de position (Bourdieu, 1980, 1997 ; Lahire, 1998).

2.2 Côté pile : les savoirs écartés

Commençons par interroger les enseignants : lorsqu'ils neutralisent une question, quelles sont leurs raisons ? Les confronter aux schèmes de neutralisation que nous venons d'identifier permet non seulement de mettre ces résultats à l'épreuve, mais aussi de comprendre comment les praticiens expliquent et/ou justifient leur façon d'agir.

Les préconisations didactiques ou pédagogiques peuvent bien sûr influencer les praticiens, mais pas davantage que les habitudes et les normes de travail du terrain, les prescriptions institutionnelles, les contraintes matérielles, le contexte économique et culturel, le rapport au savoir et au pouvoir des enseignants, les comportements des élèves et de leurs parents, bref, tous les facteurs sociaux qui peuvent conditionner les pratiques ordinaires, qu'elles le veuillent et/ou qu'elles le sachent ou non. Nous ne disqualifions *a priori* aucune motivation, puisque nous cherchons à fonder la discussion des pratiques sur la compréhension de leur logique interne, et sur celle des conflits possibles (cognitifs ou non) entre cette logique spécifique et les instances qui prétendent contribuer, de l'extérieur, à sa rationalisation.

L'émergence progressive de nos catégories (Glaser & Strauss, 1957) s'est opérée par la méthode d'induction croisée des régularités et des variations (Maulini, 2012). Le tableau qui suit synthétise les résultats obtenus, et montre en même temps notre manière de procéder : la première colonne énumère les *schèmes de neutralisation* des questions repérés par l'observation des pratiques ; la deuxième colonne transcrit les justifications des enseignants confrontés à ces schèmes, qu'ils en aient été conscients ou non auparavant ; la troisième colonne catégorise, sur cette base, les raisons que peuvent avoir les enseignants

d'*écarter des savoirs*, donc de dévier de l'intention d'instruire qu'une rationalité idéale laisserait supposer. Que cette déviation ait le statut de déviance ou non, c'est tout l'enjeu des rapports entre le travail enseignant et les théories de l'éducation. Nous y reviendrons en conclusion.

Tableau 1 : des questions neutralisées aux savoirs écartés, émergence des catégories

Schémas de neutralisation	Justifications des enseignants après auto-confrontation simple	Catégorisation progressive des raisons d'écarter des savoirs
Ignorer la question	« Je n'entends pas tout... » « Je ne peux pas répondre à tout... » « Si je répons à toutes les questions de certains élèves, les autres ne suivent plus... » « Les questions délicates, des fois, je les ignore ou je les laisse en suspens... »	<i>Défaut de perception.</i> <i>Manque de disponibilité.</i> <i>Distribution de l'attention.</i> <i>Censure passive.</i>
Refuser la question	« Je dois me consacrer d'abord à certains élèves... » « Certaines questions peuvent attendre... » « Je n'ai pas toujours le temps... » « Tant qu'ils peuvent continuer de travailler... »	Distribution de l'attention. <i>Contrôle du temps.</i> <i>Manque de temps.</i> <i>Occupation de la classe.</i>
Reporter la question	« Certaines questions peuvent attendre... » « Il y en a souvent qui sont hors sujet... » « Si c'est vraiment nécessaire, ils le redemanderont... »	Contrôle du temps. <i>Contrôle du champ.</i> <i>Attribution de responsabilité aux élèves.</i>
Retourner la question	« Il y a des choses que les élèves sont censés savoir... »	Attribution de responsabilité aux élèves.
Relativiser la question	« Quand ce n'est pas important, je les laisse un peu chercher... »	Occupation de la classe.

	« Tant qu'ils peuvent continuer de travailler... » « Il y a des questions sans réponse, il faut juste respecter les opinions... »	Occupation de la classe. Respect des opinions.
Disqualifier la question	« Ceux qui redemandent sans arrêt ce que j'ai déjà expliqué, je les gronde parfois... »	Attribution de responsabilité aux élèves.
Donner ou valider une opinion	« Tout n'est pas important... » « Je n'ai pas toujours le temps... » « Les questions délicates, des fois, je les ignore ou je les laisse en suspens... »	Hiérarchisation des savoirs. Manque de temps. Censure passive.
Emettre ou valider une hypothèse	« Tout n'est pas important... » « Je n'ai pas toujours les moyens de répondre... » « Je ne peux pas tout faire... »	Hiérarchisation des savoirs. <i>Auto-limitation du mandat.</i> <i>Protection de soi.</i>
Questionner la question	« Je n'ai pas toujours les moyens de répondre... » « Je ne peux pas garder toutes les questions... » « Je regarde quel est le rapport avec le programme... » « Si je réponds à toutes les questions de certains élèves, les autres ne suivent plus... » « Je fais attention à ne pas valoriser toujours les mêmes... »	Auto-limitation du mandat. Manque de temps. Contrôle du champ. Contrôle du champ. Distribution de l'attention. <i>Distribution de la reconnaissance.</i>

En attendant, que nous apprennent les pratiques des enseignants et ce qu'ils en disent en situation d'autoconfrontation ? Les catégories de la dernière colonne de notre tableau 1 sont construites par saturation progressive du matériau : chaque nouvelle désignation apparaît en caractères italiques ; quand l'occurrence se répète, les caractères droits servent juste de rappel. On obtient douze désignations différentes, dont le tableau 2 qui suit propose une re-catégorisation par condensation.

Tableau 2 : les raisons d'écarter des savoirs, condensation des catégories

Catégories induites	Catégories condensées	Explicitation
Défaut de perception.	Défaut de perception.	L'enseignant ne perçoit pas le savoir potentiellement en question.
Manque de disponibilité.	Contrôle de la relation.	L'enseignant renonce à un savoir nouveau pour maintenir la relation et l'intercompréhension avec un ou plusieurs élèves.
Distribution de l'attention.		
Manque de temps.	Contrôle du temps.	L'enseignant renonce à un savoir nouveau parce que le moment (<i>chronos</i>) n'est pas le bon.
Contrôle du temps.		
Contrôle du champ.	Contrôle du champ.	L'enseignant renonce à un savoir nouveau parce que le domaine abordé (<i>topos</i>) n'est pas bon.
Censure passive.		
Occupation de la classe.	Contrôle de l'ordre.	L'enseignant renonce à un savoir nouveau parce que la classe « travaille, fonctionne, est occupée », telle qu'elle est, à satisfaction.
Auto-limitation du mandat.	Protection de soi.	L'enseignant renonce à un savoir nouveau parce qu'il ne se sent pas responsable de son enseignement.
Protection de soi.		
Distribution de la reconnaissance.	Protection des élèves.	L'enseignant renonce à aborder un savoir nouveau, soit pour valoriser les élèves qui l'ignorent, soit pour attribuer cette charge aux élèves qui le connaîtraient.
Attribution de responsabilité aux élèves.		

Nous manquons d'espace pour commenter et justifier dans le détail chacune des sept familles ainsi condensées. Mais l'essentiel n'est ni que chaque entrée soit ou non indiscutable, ni que la liste elle-même soit exhaustive ou lacunaire. Il nous semble plus important d'admettre que les ressorts de l'action ordinaire des enseignants sont à la fois pluriels et complexes, et que leur rapport aux savoirs potentiellement à enseigner – donc à l'intention d'instruire supposée produire la situation didactique – peut trancher avec certaines réductions théoriques.

Il n'est bien sûr pas question de renverser – au double sens du mot – la préconception normative qui est ici problématisée :

1. Dire que les enseignants ne visent pas toujours le savoir désigné de l'extérieur ne signifie pas qu'ils ne cherchent rien à transmettre, en réalité, à peu près dans les temps, environ à tous les élèves et dans l'espace approximatif du programme. Nos catégories de « contrôle de la relation, du temps ou du champ » sont d'ailleurs là pour en attester.
2. Prendre acte de l'écart entre le curriculum formel et le curriculum réel (Perrenoud, 1993) n'induit pas d'aligner le travail prescrit par la noosphère sur le travail réel de praticiens ayant forcément le dernier mot. Les catégories de « contrôle de l'ordre », de « protection des élèves » et même de « protection de soi » peuvent très bien être soumises à réglementation.

Bref : nos résultats ne montrent ni que les enseignants font de la didactique sans reproche, ni que leurs pratiques sont à blâmer ; ils ne disent ni combien de savoirs sont effectivement enseignés dans les classes, ni si ces savoirs sont les bons ou les mauvais du point de vue de l'autorité scolaire supraordonnée ; et ils ne font enfin aucun plaidoyer, ni pour la primauté du monde réel sur le monde souhaitable, ni pour l'inverse. Scientifiquement, ce serait une absurdité. Constatons juste que l'effet Marin peut prendre différentes formes et diversement s'expliquer : les savoirs programmés ne sont, ni toujours, ni nécessairement, les organisateurs des pratiques pédagogiques (Bru, 2006). On peut le regretter, mais aussi en prendre acte et tenter de le comprendre avant de songer à le corriger.

3 FICTION NÉCESSAIRE, MÉPRISE PASSAGÈRE ?

L'effet Topaze désigne l'instant où le guidage magistral réduit trop la difficulté, au détriment de l'apprentissage de l'élève. L'effet Jourdain, celui où le savoir visé est court-circuité parce que plaqué par le maître sur une banalité. L'effet Marin marque moins un apprentissage raté qu'une ignorance carrément valorisée : les enseignants ne font pas qu'instruire ; ils ne peuvent conduire leur classe qu'en écartant des questions, donc des savoirs en arrière-fond ; ils le font à bon ou à mauvais escient, en stimulant ou en décourageant le désir d'apprendre, en réduisant ou en creusant des inégalités, ce qui peut nous fâcher de l'extérieur, mais aussi nous inciter à mieux comprendre les choses dans leur logique interne. Les didactiques elles-mêmes ne sont-elles pas engagées dans un virage empirique tendant à « dépasser la visée essentiellement normative qui caractérise encore fortement de nombreuses approches » ? (Schneuwly, 2012, p. 43)

Le premier enjeu est *stratégique*, et nous l'avons évoqué plusieurs fois dans ce texte : comment composer entre interpellation et reconnaissance du travail des enseignants ? Les attentes vis-à-vis de l'école sont telles en ce moment – la compétition économique, la pression de l'évaluation, les angoisses des parents, les urgences politiques, les controverses médiatiques peuvent tant peser sur le travail des enseignants – qu'on imagine la profession, tantôt toute-puissante, tantôt inconsistante. En réalité, aucune pratique n'est parfaite. Il y a toujours un écart entre le réel et le souhaitable, l'observable et l'espéré. La question est seulement la suivante : qui fixe les bornes entre lesquels le curseur va naviguer ? Première option : c'est le pouvoir politique, le ministère de l'éducation, le programme scolaire, le texte du savoir ainsi formalisé et (en bout de chaîne et par délégation) les didactiques disciplinaires qui veillent à la réalisation la plus rationnelle possible de ces intentions. Deuxième option : la science ne se mêle pas de fixer les buts ; elle prend plutôt les acteurs au mot sur chacun des deux pôles – leurs pratiques d'une part, leurs visées de l'autre – et elle rend compte des écarts objectivés, sans préjuger de ce qu'il faudrait politiquement en faire et en penser. Marin dissuade Wei et ses camarades de s'intéresser à l'Autriche ? Très bien : peut-être devrait-il réviser sa pédagogie pour tirer ses

élèves vers le haut (perfectionnement didactique). Mais est-ce à la recherche de lui dicter sa conduite ? Il pourrait rétorquer que c'est *lui* qui est aux prises avec le monde tel qu'il est, avec la résistance du milieu, les élèves de chair et d'os, leurs bonnes ou leur mauvaises questions, leur impatience, leur indifférence ou leurs provocations, les épreuves du travail, sa partie empêchée, le réel de l'activité (Clot, 1999 ; Durand 2006). Et que ce serait donc aux programmes, au ministre, aux parents et/ou aux chercheurs en éducation de s'adapter à *sa* situation ! (ajustement politique) Si la science prend systématiquement parti pour le programme contre l'enseignant, pour l'Autriche contre Marin, pour le prescrit contre le réel, elle devient juge et partie du débat « qui doit s'adapter lorsque des savoirs à enseigner ne le sont pas *in fine* ? » Elle exige des changements qu'elle peut paradoxalement décourager par manque d'empathie et de proximité. On peut comprendre ensuite que les praticiens se défient de la recherche, de l'innovation et de l'Université...

Car Marin se trompe peut-être de cap, ou peut-être le port à rejoindre est-il mal fixé. Instruire, certes, mais dans quels rapport entre savoirs et pouvoirs, forme et sens, enseignement et formation, conscience et action, connaissances et compétences, école et société ? Allons au bout du raisonnement, et ajoutons une hypothèse, cette fois plus *théorique* que stratégique. Si l'on souhaite que Marin et ses collègues enseignent plus³, enseignent mieux, deviennent professionnellement plus rationnels et/ou consciencieux avec le temps, il est probablement habile de ne pas trop les brusquer. Entre les pratiques d'aujourd'hui et les progrès de demain, il serait didactiquement cohérent de chercher la zone proximale de développement. Mais n'y aura-t-il là qu'une manœuvre ? La vérité restera-t-elle du côté du chercheur – et même deux fois plutôt qu'une, puisqu'il amadouera désormais les plus méfiants des acteurs ? C'est possible, mais tant d'asymétrie peut doublement nous troubler. Si les pratiques pédagogiques historiquement héritées ne correspondent qu'approximativement au modèle triangulaire épuré, est-ce parce que le Grand Soir n'est pas encore arrivé, ou parce qu'il est scientifiquement absurde de l'exiger ? Le paradigme didactique est d'obédience historico-culturelle revendiquée, mais l'histoire, en somme, aurait mal travaillé ? Si Marin

³ On sait que l'enseignement ferait la didactique qui ferait l'enseignement. Cela ne dit pas ce qu'enseigner devrait être pour mériter ce nom. Comenius lui-même n'affirmait-il pas que sa méthode devait permettre « à l'enseignant d'enseigner moins et à l'élève d'apprendre plus » ? (Rabecq, 1957)

fait bien d'autres choses que produire des significations au moyen de la technologie objectif-tâche-but-dévolution-guidage-régulation-institutionnalisation, est-ce uniquement parce qu'il est mal formé, ou aussi parce que cette technologie et le modèle qui la sous-tend pourraient en partie se tromper ? Nous avons dit d'emblée qu'un professeur réel ne fait pas qu'exécuter un programme : d'abord, il tente de « faire tenir » la situation. Ce n'est qu'une fois que cette condition est remplie – résultat, on le sait, de moins en moins certain ! – qu'on peut peaufiner sa pratique, se soucier des apprentissages des élèves et pas seulement de les faire taire (Davis & Rochex, 1997 ; Gelin, Rayou & Ria, 2007). Mais une fois que l'ordre règne, l'enseignant commence-t-il à faire son métier, ou est-il au contraire convaincu que l'apprentissage scolaire passe non seulement par le verbe et par l'esprit, mais aussi par des corps, des émotions, des pulsions, des intérêts et des schèmes inconscients, bref, un « être-au-monde » que le tournant linguistique de la philosophie a pu faire négliger à la recherche en éducation (Cifali, 1994 ; Honneth, 2006) ? Disons le tout net : soit les enseignants sont didactiquement (et massivement) insuffisants, et le fait didactique n'a rien d'historique ; soit la forme scolaire implique la rationalité didactique comme l'ordinateur implique l'informatique, et il n'y a plus d'écart à dénoncer. En réalité, recherche et pratique pourraient cesser de s'attendre au tournant de leurs idéaux respectifs : cela les aiderait peut-être à penser *en commun* le travail des enseignants tel qu'il s'est historiquement, culturellement et *effectivement* constitué, y compris dans ses ambitions et ses renoncements, y compris dans son rapport à la rationalité et à l'innovation.

Peut-être et sans doute la pratique de l'enseignement a-t-elle besoin de l'interpellation didactique pour s'interroger et progresser sur la voie de la professionnalisation (Rochex & Crinon, 2011 ; Schneuwly, 2012). Cela ne veut pas dire que les modèles et les attentes théoriques ne peuvent pas se raffiner, y compris par le dialogue entre les différentes sciences de l'éducation. On a accusé la sociologie de décevoir, de résigner, voire de désespérer les enseignants. Un de ses apports possibles, pour Perrenoud (1989), est de « retrouver les stratégies des acteurs et les jeux de l'organisation derrière la fiction de l'équité et de la rationalité didactique, [de] montrer que les pratiques scolaires ne peuvent se comprendre sans sortir de l'école ». Entre

compréhension et transformation du réel, herméneutique et critique des pratiques, tout est question d'équilibre, en vérité.

Peut-être y a-t-il une méprise, et peut-être est-elle passagère, finalement. Considérer le triangle didactique comme une fiction n'a rien de dévalorisant. À l'école, l'égalité des chances et la sélection par le mérite sont aussi des fictions, mais des « fictions nécessaires », donc des croyances collectives vitales pour l'institution. Sans de telles croyances, comment l'ordre social tiendrait-il hors de l'école, et comment les enseignants tiendraient-ils les situations entre les murs (sic) de l'institution ? Encore faut-il ne pas confondre notre monde commun et les présupposés personnels de chacun, sous peine de désenchantement voire de souffrance pour les personnes, et de dialogue de sourds sur les questions – pourtant épineuses – d'éducation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Bégaudeau, F., Cantet, L. & Campillo, R. (2008). *Le scénario du film Entre les murs*. Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes pédagogiques*. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Davisse, A. & Rochex, J.-Y. (Ed.) (1997). *Pourvu qu'ils m'écoutent... : autorité et discipline dans la classe. Recueil de mémoires professionnels*. F-Champigny : CRDP de l'académie de Créteil.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métaillé.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Durand, M. (2006). *Activité(s) et formation*. Carnets des Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Gelin, D., Rayou, P. & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Armand Colin.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Piscataway, N.J. : Transaction Publishers.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris : la Découverte.

- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Maulini, O. (2002). Le pouvoir de la question. Savoir, rapport au savoir et mission de l'école. *Éducation et francophonie*, XXX(1) [Page Web]. Accès : <http://www.acef.ca/revue/XXX-1/articles/05-Maulini.html>
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- Maulini, O. (Ed.) (2011). Les formes de travail scolaire : entre conflits de méthodes et développement des pratiques, *Recherches en éducation*, 10.
- Maulini, O. (2012). *Penser l'éducation par l'induction croisée des régularités et des variations. Une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Ed.). *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Perrenoud, Ph. (1993). Curriculum : le réel, le formel, le caché. In J. Houssaye (Ed.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1989). *Compte-rendu de Sirota, R. (1988), L'école primaire au quotidien, Paris, Presses universitaires de France*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [Page Web] Accès : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_07.html
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Piaget, J. (1993). J. A. Comenius. *Perspectives*, XXIII(1-2), 175-199.
- Rabecq, M. (1957). Comenius, apôtre de l'éducation. *Le Courrier de l'UNESCO*, 10(11), 4-15.
- Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.
- Schneuwly, B. (2012). Didactique des disciplines et profession des enseignants : transformations récentes d'un duo ancien de la professionnalisation. In M. Mellouki & B. Wentzel (Ed.), *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?* (pp. 29-51) Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : Presses universitaires de France.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris : De Boeck.
- Vincent G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Wilén, W. W. (Ed.) (1987). *Questions, Questioning Techniques and Effective Teaching*. Washington D.C. : National Education Association.