Que penser…

…des rapports entre l'école et la recherche en éducation ?

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

2016

La série « Que penser… ? *» s'adresse à des personnes intéressées par les questions pédagogiques hors du cercle des professionnels. Chaque thème est traité à l'occasion d'une demande formulée par un.e journaliste ou un autre relais d'opinion, et sous la forme d'un texte bref répondant à quelques questions clefs. L'intention de la série est de résumer les résultats de la recherche en conciliant complexité des enjeux et simplicité du propos.*

Instruire l'école et les enseignants : un paradoxe ?

La vocation de l'école est d'enseigner. Mais peut-elle elle-même apprendre, s'instruire, s'interroger, donc accepter que la recherche et les sciences de l'éducation lui posent, de l'extérieur, des questions inattendues dont les réponses pourraient lui profiter ? Se prononcer à ce propos ne coule pas de source. Car d'un côté, pourquoi faire une exception ? L'être humain étudie bien la nature qui l'entoure : les atomes, les plantes et les animaux ; par extension, il ausculte bien son alimentation, ses maladies et son propre cerveau. Il analyse même sa culture : son histoire, ses mœurs et ses lois ; ses manières de croire, de penser, d'aimer, de faire la guerre ou de travailler en commun. Pourquoi n'interrogerait-il pas ses façons d'instruire, et les effets que cette activité prétend provoquer ? C'est que peut-être, et d'un autre côté, l'école et les enseignants ne constituent pas n'importe quels phénomènes, n'importe quels objets de curiosité. Ils n'ont d'autorité professionnelle que si leur pouvoir sur le savoir est respecté, si l'on se fie à leurs affirmations, si l'on ne doute pas de leur science et de leur érudition. Un médecin compétent soigne les gens au moyen de connaissances issues de la biologie, de la physique, de la chimie ou de la pharmacie : il fait pour cela de longues études, que personne ou presque ne songe à contester. Mais les professeurs qui lui enseignent ces disciplines : doivent-ils eux aussi apprendre ce métier, étudier la pédagogie et les théories de l'apprentissage, la didactique de la physiologie et du travail clinique, ou suffit-il qu'ils connaissent leur domaine et qu'on les écoute en parler ? Enseigner son métier à un enseignant (celui d'instruire) est peut-être utile, mais c'est aussi un paradoxe. La philosophe Hanna Arendt jugeait qu'une école – supérieure ou élémentaire – est toujours un lieu d'apprentissage particulier, où le rôle de l'élève et celui du maître sont *a priori* fixés, l'expert « présentant le monde » au novice sans négocier cette responsabilité. Elle rappelait que ce qu'on appelle la « forme scolaire d'apprentissage » implique que les statuts de l'interlocuteur supposé savoir et de son partenaire supposé ignorant ne soient pas révisables en permanence (comme c'est le cas par exemple dans les interactions familiales ou professionnelles), mais définis *a priori* en référence à un programme, à des cours et à des questions d'examen préétablis. Si la société

demande aux maîtres d'aller prendre des leçons au lieu d'en donner, les positions d'autorité sont inversées, et c'est tout le contrat didactique (« *Moi j'enseigne, vous, vous apprenez…* ») qui se trouve, sinon rompu, au moins problématisé. Lorsque des élèves et/ou leurs parents exigent aujourd'hui le droit de choisir leur école ou de l'attaquer en justice pour défaut de prestations, c'est aussi parce que les sciences humaines leur ont offert des motifs de se plaindre plus ou moins fondés (« arbitraire, injustice, élitisme, laxisme, abus de pouvoir, discrimination, maltraitance, narcissisme, incompétence, faute professionnelle, etc. ») au fur et à mesure de la diffusion de ces concepts savants dans les mentalités. Tout professionnel de bonne foi peut bien sûr admettre que se former d'abord l'aidera ensuite à travailler. Mais un enseignant connaît, par vocation, la ou les disciplines qui fondent son activité : que reste-t-il de son expertise si quelqu'un prétend lui dicter du dehors ce qu'il devrait connaître et faire pour être compris par autrui au demeurant ? Instruire l'école et les maîtres est une entreprise paradoxale, qui peut renforcer leurs compétences mais aussi affaiblir leur prestige : comment s'étonner que le dialogue entre la pratique et la théorie, le terrain et la recherche, soit – ici peut-être plus qu'ailleurs – empreint d'ambivalences et de conflictualité ?

Sciences et pédagogie : une brève histoire en quatre temps

Le problème ne date pas d'hier. Et son histoire est instructive à résumer, même au risque de la simplifier. Première étape : l'école – ce lieu clos consacré au « loisir de l'étude » (*skholè* chez les Grecs) – a d'abord été interrogée dans son for intérieur, par l'élite des maîtres eux-mêmes. Confucius, Socrate ou Aristote instruisaient leurs disciples en théorisant leurs propres pratiques : le professeur et le chercheur ne faisaient qu'un dans la figure volontiers enveloppante du sage omniscient et respectable moralement, fondant son école sur son enseignement. La Renaissance, la Réforme et les Lumières – deuxième étape – ont peu à peu socialisé les débats sur l'éducation, après que l'Eglise catholique les eût en grande partie neutralisés. Comenius ou Rousseau philosophèrent à leur tour, ils manièrent eux aussi des principes abstraits (l'apprentissage sans obstacle, le problème sans discussion), mais ils s'attaquaient à des dogmes et à des rituels à leurs yeux irrationnels, dont ils voulaient cette fois montrer et dénoncer frontalement l'artificialité. Leur projet était universaliste et systématiste : il référait moins au génie des personnes qu'à des droits naturels et une raison partagée. « Imitons les opérations de la nature », préconisait par exemple le pasteur morave. « Observons la nature », enchaînait le moraliste genevois. « Commencez donc par mieux étudier vos élèves ; car très assurément vous ne les connaissez point… » concluait Rousseau à l'intention des pédagogues de l'Ancien Régime qu'il exhortait à admettre et comprendre (plutôt qu'à juger et juguler) ce qui pouvait leur résister. À partir de là, les lois humaines ne suffirent plus à décréter la « bonne éducation » : s'y ajoutèrent les lois « de la nature », celles auxquelles les maîtres furent incités à se soumettre pour gagner en lucidité et en efficacité. Ces lois, elles, ne devaient pas se contester. Elles devaient circonscrire les ambitions, limiter les pouvoirs, obliger l'éducation et les éducateurs à connaître ce qu'ils prétendaient transformer, sous peine d'agir sans précaution ni succès. Le troisième temps de l'histoire pouvait ainsi débuter : des médecins (Itard, Montessori, Claparède, Decroly, Korczak…) puis des psychologues (Binet, Skinner, Wallon, Piaget…) jetèrent les bases de la « pédagogie

expérimentale », celle qui devait permettre de fonder cette fois les pratiques des enseignants sur des savoirs enfin fiables, car scientifiquement attestés. À en croire Claparède, « l'idéal est d'établir l'enseignement sur sa base naturelle, la connaissance de l'enfant ». Science dure pour pédagogie douce : l'Education nouvelle va contester deux fois le pouvoir du maître traditionnel, trop mal informé et trop autoritaire, selon elle, pour former des citoyens libres et éclairés. Sauf que les écoles ne sont pas des laboratoires, et que dicter (pour la bonne cause) leurs pratiques aux professionnels va longtemps susciter leur méfiance vis-à-vis d'un discours qu'ils peuvent juger paternaliste et prétentieux lorsqu'il provient des sciences de l'éducation. Quatrième et nouvelle étape qui complique plus qu'elle ne règle la situation : des sciences résolument sociales (histoire, sociologie, anthropologie, ergonomie, etc.) se sont employées à objectiver à leur tour, non pas la marche « naturelle » du développement de l'enfant, mais les conditions culturelles, historiques, sociales et politiques d'un travail pédagogique à la fois tout sauf spontané (car résultant d'une action humaine délibérée) et tout sauf programmé (car résultant de rapports de force, voire de controverses inhérentes à l'acte même de socialiser). Bref, Socrate était sûr de sa maïeutique, Comenius ou Rousseau voulaient contester ce genre d'autorité, Claparède lui substituer celle d'une science incontestée, et Bourdieu et consorts ont fini de nous convaincre que la science elle-même était une pratique socialement contestable car socialement constituée. Difficile, dans ces conditions, de savoir qui a le pouvoir de définir les bonnes questions, donc comment l'autorité de l'école et celle de la recherche devraient cohabiter sinon se combiner idéalement…

Aujourd'hui : un champ pluriel de questionnement

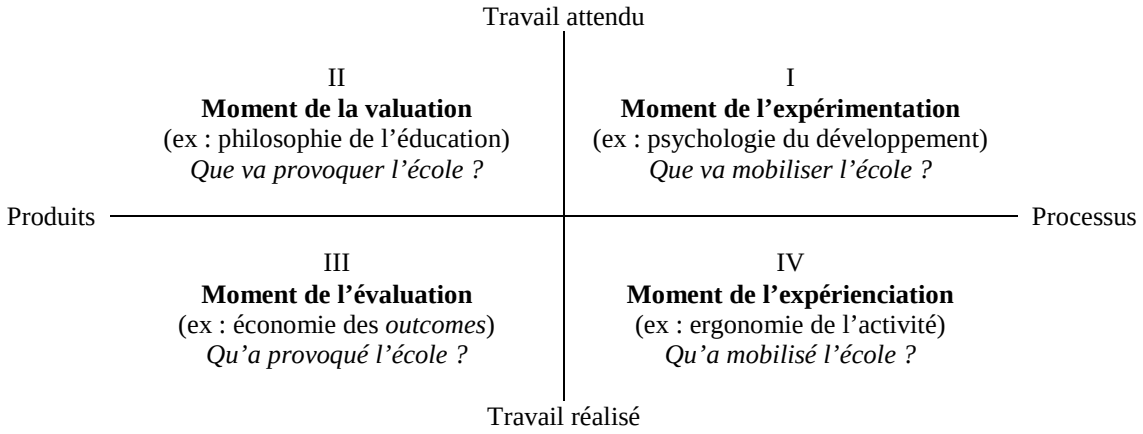
Le bref récit qui précède ne doit pas nous tromper. Chaque étape n'annule pas la précédente : elle l'inclurait plutôt. Aujourd'hui, la philosophie continue donc de s'inquiéter de la pédagogie, la psychologie de produire des repères pour l'action, ou la sociologie de confronter les pratiques à ce qu'elles produisent effectivement. Quand les fronts se durcissent, les neurosciences peuvent prendre la main sur le travail en laboratoire, l'édumétrie étendre ses enquêtes d'efficacité par échantillonnage aléatoire et épreuves standardisées. Notons ceci : de telles approches prétendent rationaliser l'enseignement, mais la première en anticipant l'action à conduire, la seconde en évaluant ce que cette action aura produit à l'arrivée. Les deux projets peuvent se compléter, mais ils s'opposent conceptuellement sur deux axes différents :

1. Le premier axe (horizontal) est celui qui mène des *processus* aux *produits*, donc de l'action de l'école aux effets que cette action peut provoquer sur les élèves et la société.
2. Le second axe (vertical) relie le *travail attendu* au *travail réalisé*, c'est-à-dire les deux moments où la recherche va anticiper ou au contraire constater chaque phénomène interrogé.

Il y a donc bien deux enjeux orthogonaux, renvoyant à deux registres entrecroisés d'analyse : celui relie empiriquement (sur le premier axe, donc *dans* la pratique) l'action éducative à ses effets observables ; celui qui articule mentalement (sur le second axe, donc *à propos* de la

pratique) le travail attendu et le travail effectivement réalisé. Le croisement de ces deux axes dessine un champ pluriel et plus ou moins coordonné de questionnement, dans lequel toute recherche va faire des choix, que ceux-ci soient ou non revendiqués :

Quatre rapports entre l'école et la recherche en éducation



Dans le premier quadrant, le *moment de l'expérimentation* est celui où les sciences humaines s'intéressent aux processus qui devraient plus ou moins logiquement conditionner le travail de l'école et des enseignants, sous-tendre et/ou orienter leurs schèmes d'action : les propositions didactiques peuvent ainsi être conçues comme des applications de la psychologie du développement. Version durcie de cette logique : les neurosciences travaillent en laboratoire, et formulent ensuite des propositions que certains auteurs nomment carrément « neuropédagogiques »… De tels travaux sont fondés sur la question « *Que va mobiliser l'école ?* » : c'est-à-dire quelles variables cognitives, affectives, sociales, culturelles va-t-elle solliciter, dans quels processus utiles à anticiper ? Version douce de ce même principe : une recherche-action peut expérimenter une manière alternative (et ancrée dans le réel) d'enseigner la lecture, en postulant son meilleur pouvoir d'essaimage et de transformation. On voit que les différentes options ne sont pas fondées sur les mêmes conceptions du travail des enseignants, de ce qui l'oriente *de facto* et/ou de ce qui devrait l'orienter idéalement : mais il faut précisément, pour rendre compte de ces nuances, changer de quadrant.

Dans le deuxième d'entre eux, le *moment de la valuation* anticipe ainsi la question « *Que va provoquer l'école ?* » Comme l'affirme John Dewey, nous ne pouvons pas ne pas *valuer*, c'est-à-dire ne pas accorder une valeur plus ou moins importante aux choses que nous faisons ou que nous cherchons à faire, y compris lorsque nous ne nous interrogeons pas explicitement à leur propos. Les pratiques pédagogiques (et la recherche en éducation) sont toujours sous-tendues (comme toutes les entreprises humaines) par des fins plus ou moins désirables et désirées. La philosophie de l'éducation établit par exemple qui, du savoir, des compétences, du bien commun, de la justice, de l'équité, de la prospérité, du mérite, de la dignité, de l'autonomie et/ou de la citoyenneté, pourrait (devoir) dominer dans les schèmes de jugement

implicitement ou sciemment activés. Toute recherche peut s'interroger à partir de cette zone valuatrice du champ.

Le troisième quadrant, celui du *moment de l'évaluation*, peut vérifier, mesurer et attester des effets provoqués, justement parce que certains d'entre eux ont été préalablement valorisés. Les enquêtes PISA ou les recherches processus-produit s'appuient en particulier sur ce principe. Mais des recherches plus circonscrites peuvent utiliser des tests de performance, des groupes-témoins, des comptages formels ou même des observations spontanées pour valider ou invalider certaines hypothèses de travail. L'économie des *outcomes* (les effets attendus d'une formation) infère, à la limite, l'efficacité des meilleurs processus de production (*best practices*), dont elle peut proposer ensuite la généralisation. « *Qu'a provoqué l'école ?* » est ici la question clef.

Le quatrième et dernier quadrant est celui du *moment de l'expérienciation*, où le travail réalisé est interrogé du point des processus menant aux produits constatés. L'ergonomie de l'activité tente par exemple de comprendre (plutôt que de dicter) comment les enseignants viennent subjectivement à bout des problèmes ordinairement rencontrés. Comprendre ce qu'enseigner demande aux praticiens, leur fait vivre comme épreuves, les incite ordinairement à faire et à penser, n'est possible qu'à condition de s'intéresser aux expériences qu'ils vivent en situation, en marge des laboratoires de recherche et de leurs dispositifs d'expérimentation artificiellement aménagés. La question est ici – au plus près voir à l'intérieur même des pratiques : « *Qu'a mobilisé l'école ?* », donc quels sont les processus en jeu lorsqu'on les aborde d'un point de vue écologique et en partant de ce qu'éprouvent les acteurs impliqués.

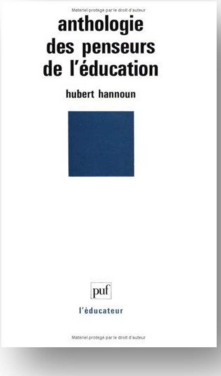
Il est entendu que les quatre cases du schéma ne sont pas hermétiques. Elles dessinent un espace continu dans lequel chaque approche peut provisoirement et/ou de préférence se situer, mais où elle a aussi et surtout l'occasion de se déplacer en enchaînant les différents moments. La fonction de cet instrument de repérage est moins de figer un ordre arbitraire que de dessiner un champ de questionnement susceptible de réunir durablement l'école et la recherche en éducation.

Une question d'équilibre

« Que va provoquer l'école ? » : cette question évoque les *buts* de l'éducation. « Que va-t-elle mobiliser ? » en interroge les *conditions*. « Qu'a-t-elle provoqué ? » se déplace en direction des *effets* constatés. Et « qu'a-t-elle mobilisé ? » vers les *ressources* sollicitées. Buts, conditions, effets et ressources du travail pédagogique sont finalement quatre variables interdépendantes, toujours impliquées dans l'étude de l'école, de manière plus ou moins marquée et revendiquée selon les courants de pensée. L'important est certainement moins de ranger les recherches existantes dans un improbable meuble à quatre tiroirs que de penser le champ du questionnement comme un espace explorable à 360° et demandant des précautions pour ne pas se voir abusivement rétréci. Parmi celles-ci :

- Valoriser politiquement chacune des quatre variables, y compris au moment de soutenir et de financer des projets scientifiques et/ou des postes d'enseignants-chercheurs permettant de concevoir et de justifier ces projets.
- Interroger scientifiquement les démarches et les résultats de chaque recherche depuis les quatre points de vue, surtout quand l'un ou plusieurs de ces regards semblent escamotés ou tenus pour acquis dans les conclusions des auteurs.
- Finalement et à plus long terme, inscrire les sciences de l'éducation et la formation des enseignants dans une approche élargie et raisonnée du fait pédagogique, incluant les contributions de la philosophie, de la littérature ou des arts pour équilibrer rationalité instrumentale (celle des moyens) et axiologique (celle des fins).

En savoir plus :

Hannoun, H. (1995). *Anthologie des penseurs de l'éducation.* Paris : PUF.

Perrenoud, Ph. (1992). Formation des maîtres et recherche en éducation : apports respectifs. In F. Audigier & G. Baillat, G. (Ed.) *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage* (pp. 339-354). Paris : INRP. URL : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_02.html