

Le pari des sciences de l'éducation

Raisons éducatives

Raisons éducatives est une collection de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève publiée en partenariat avec les Éditions De Boeck Université.

Chaque ouvrage traite un thème de façon approfondie, avec des regards multiples permettant la controverse scientifique, en regroupant des travaux effectués aussi bien dans la section que dans d'autres universités.

Raisons Educatives vise à...

- promouvoir un support scientifique de référence et de langue française, pouvant en principe couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en éducation, et adressé en particulier à la communauté des chercheurs et des étudiants en sciences de l'éducation ;
- privilégier les questions vives des théorisations éducatives, en développant une approche restituant la diversité disciplinaire des sciences de l'éducation, ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales ;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas :
 - à un repérage des objets et concepts émergents,
 - à un approfondissement des apories ou difficultés repérées comme majeures dans le champ,
 - à une ouverture de «chantiers» réflexifs nouveaux ;
- développer les liens scientifiques entre universités sur des thèmes significatifs au plan des questions et des hypothèses de recherche.

BAUDOUIN JEAN-MICHEL, FRIEDRICH JANETTE (Éds), Théories de l'action et éducation

HOFSTETTER RITA, SCHNEUWLY BERNARD (Éds), Le pari des sciences de l'éducation

RITA HOFSTETTER
BERNARD SCHNEUWLY (Éds)

Le pari des sciences de l'éducation



De Boeck
Université

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : <http://www.deboeck.be>

© De Boeck & Larcier s.a., 2001
Éditions De Boeck Université
Rue des Minimes 39, B-1000 Bruxelles

1^{re} édition

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Imprimé en Belgique

Dépôt légal 2001/0074/221

ISSN 1375-4459

ISBN 2-8041-3843-7

LE pari des sciences de l'éducation

Coordonné par Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly

Table des matières

Introduction

Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly

Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires
et champs professionnels

7

Histoire et état des lieux des « sciences de l'éducation »

Marc Depaepe

La recherche expérimentale en éducation de 1890 à 1940 :
les processus historiques sous-jacents au développement
d'une discipline en Europe de l'Ouest et aux Etats-Unis

29

Janette Friedrich

Philosophie, psychologie et pédagogie : un ménage à trois

57

Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly

L'avènement d'un nouveau champ disciplinaire.
Ressorts de l'universitarisation des sciences de l'éducation
à Genève 1890-1930

79

Heinz-Elmar Tenorth

Les sciences de l'éducation en Allemagne.

Un cheminement vers la modernité entre science,
profession enseignante et politique

117

Bernard Charlot

Les sciences de l'éducation en France: une discipline apaisée,
une culture commune, un front de recherche incertain

147

Lucien Criblez

Entre profession et discipline: à propos du statut des sciences
de l'éducation en Suisse

169

Sondages au cœur du champ disciplinaire

<i>Marie-Noëlle Schurmans</i>	
Les sciences de l'éducation: fantôme, agrégat, prototype ou idéal-type ?	205
<i>Daniel Hameline</i>	
« Pédagogie »	227
<i>Edouard Bayer et François Ducey</i>	
Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation ?	243
<i>Pierre Dominicé</i>	
La contribution de l'approche biographique à la connaissance de la formation	277
<i>Mireille Cifali</i>	
Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation	293
<i>Siegfried Hanhart et Soledad Perez</i>	
La contribution de l'économie de l'éducation à la légitimité scientifique des sciences de l'éducation	315
<i>Maria Luisa Schubauer-Leoni</i>	
Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation: l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques	329

**SONDAGES AU CŒUR
DU CHAMP DISCIPLINAIRE**

Les sciences de l'éducation : fantôme, agrégat, prototype ou idéal-type ?

Marie-Noëlle Schurmans

L'une des problématiques de ce premier numéro de « Raisons Educatives » s'inscrit sous le questionnement d'un *face-à-face entre sciences de l'éducation et sciences sociales*. On y trouve posée la question de la pluralité des rationalités, mais aussi celle des dynamiques que ce face-à-face induirait : s'agit-il, pour les disciplines en présence, d'afficher et de sauvegarder une rationalité spécifique, voire défensive ; de développer échanges et emprunts de bon voisinage ; de mener un cheminement axé sur la recherche de convergences ?

Tel qu'il est posé, ce questionnement véhicule images et inquiétudes... On croit apercevoir les disciplines sollicitées – psychologie, sociologie, ethnologie, histoire, etc. – sous les traits de figures allégoriques : vêtues de tuniques, elles tiennent à la main le symbole d'identités constituées... Mais on les imagine aussi envisager, avec perplexité, une sociabilité problématique avec un personnage flou, au visage obscur, à la symbolique identitaire imprécise : on le situe en étranger et il se tient debout, en vis-à-vis, comme s'il négociait un droit de présence, comme s'il était en position d'être jugé. Vont-ils s'asseoir ensemble et faire cercle, ces personnages ? Formeront-ils des clans, mettront-ils en jeu des alliances partielles distinguant dans un même mouvement les « gens du nous » des « gens de l'autre » ? Certains d'entre eux quitteront-ils le lieu d'une communication impossible pour porter ailleurs une parole divergente ? Et surtout, admettront-ils ce vis-à-vis de l'ombre, l'aideront-ils à trouver place, à dessiner ses traits pour lui permettre d'être reconnu et de se reconnaître ?

L'image est sans doute parlante... Le questionnement identitaire qui la fait surgir, en tant que tel, existe et on ne peut le qualifier ni de juste, ni de

faux. Mais on peut tenter sa problématisation. Je voudrais ici m'y employer, revêtant pour ce faire ma tunique de sociologue, et de sociologue travaillant en sciences de l'éducation, appelée donc à participer de cette étrange rencontre allégorique qui quotidiennement prend corps sous le ciel facultaire.

LA NATURE DES LIENS

De l'altérité fantasmatique des sciences de l'éducation

Mettre en face-à-face les sciences de l'éducation et les sciences sociales consiste à poser la question même du statut des sciences de l'éducation : font-elles ou non partie des sciences sociales ? Il n'y a que deux façons d'envisager, à la lettre, une réponse négative à cette question : soit les sciences de l'éducation ne sont pas des sciences, soit elles sont sciences mais ne peuvent se classer dans le registre des sciences sociales.

Il nous faut, pour aborder le premier terme de cette alternative, envisager la définition même du terme de *science(s)*. On sait que ce terme, suivant l'évolution historique de ses usages, présente deux connotations majeures (Rey, 1992). Du 17^e au 18^e siècle, domine une acception centrée sur l'ampleur des connaissances mais également sur l'habileté qui en ressort dès lors qu'elles sont mises en œuvre. Cette centration sur les savoirs pratiques apparaît donc le terme à celui d'*art technique*. La science est indissociable de la sagesse. Mais on trouve déjà chez Rabelais l'idée d'une « science sans conscience » : les savoirs ont des effets que la morale se doit de soupeser.

Dès le 18^e siècle, l'acception dominante, mobilisant le sens du terme grec *épistêmê*, se sépare des connotations éthiques qui lui étaient liées, et désigne, de façon de plus en plus ferme, la connaissance exacte, universelle et vérifiable qui s'exprime par des lois. Dans le même mouvement, apparaît un ensemble de qualifications identifiant des secteurs précis de l'exercice scientifique, tels que celui des *sciences économiques*, par exemple. *Les sciences*, sans qualification, en viennent à signifier les secteurs de la connaissance dans lesquels s'imposent le calcul et l'observation : elles rassemblent ainsi les sciences exactes et les sciences de la nature (ou de l'observation). Les précisions qui se font jour, dès le 19^e siècle, indiquent enfin la présence d'un débat toujours actuel dont l'enjeu est situé essentiellement dans la méthode : ainsi, l'introduction du terme de *sciences positives* entraîne-t-elle une double perspective. Certains considéreront que la déduction et le contrôle expérimental qui les caractérisent constituent les caractéristiques fondamentales de l'activité scientifique : il n'y a de science que dans les sciences positives. D'autres y verront, en négatif, l'ouverture d'un champ scientifique irréductible à la démarche hypothético-déductive

et à l'expérimentation. De la même manière, *science pure* en vient à s'opposer à *sciences appliquées*. Et, récemment, *sciences dures* – dans le sens de sciences exactes, déductives ou hypothético-déductives – à *sciences molles* – les sciences humaines lorsqu'elles ne recourent ni au calcul, ni à l'expérience.

Que retirer, pour notre propos, de ce premier et bref développement ? En considération de cette évolution sémantique, le débat engagé sur ce qui est ou non scientifique déborde largement le champ des sciences de l'éducation. Si l'on devait opter pour une synonymie de la science avec l'ensemble des sciences positives, c'est tout un secteur de l'activité des chercheurs qui perdrait le statut d'activité scientifique, et ceci tout autant en ethnologie, en sociologie ou en psychologie qu'en sciences de l'éducation ; ce secteur, en ce sens, serait ainsi renvoyé à une définition périmée de la science, soit à celle d'un corps de savoir-faire qui, dans le domaine de l'éducation, appellera l'art du pédagogue. Mais, aussi bien en ethnologie, sociologie ou psychologie qu'en sciences de l'éducation, persisteraient néanmoins certaines activités de recherche s'inscrivant dans la démarche *légitimement* scientifique. Notre raisonnement, à ce stade, nous amène donc à considérer que ce n'est pas le terme de *sciences* qui pose problème quand on interroge l'appartenance des sciences de l'éducation aux sciences sociales. Tout au plus s'agit-il de s'interroger sur les critères de la légitimité scientifique – et sur la pertinence de ceux qui aujourd'hui sont dominants – qui fonctionnent au sein des différents environnements d'enseignement et de recherche.

Cette appartenance serait-elle alors problématique dans la mesure où – second terme de l'alternative – les sciences de l'éducation ne seraient pas *sociales* ? Quels sont aujourd'hui les registres concurrents ?

Rappelons tout d'abord que l'expression *sciences humaines* est initialement apparue en opposition aux *sciences divines* pour désigner – jusqu'au 19^e siècle ! – un savoir humain qui ne soit pas inspiré. L'expression *sciences humaines* a donc d'abord servi à qualifier l'ensemble des sciences que nous concevons actuellement comme telles. Et la possibilité que les sciences de l'éducation trouvent aujourd'hui une identité plus ferme dans le registre des sciences divines nous semble pouvoir être écartée... Plus sérieusement, si l'on admet que les sciences de l'éducation font partie des sciences humaines – au sens très large de *non-divines* – pourrions-nous concevoir qu'elles s'inscrivent dans un secteur non social ?

On se souviendra, pour la suite de ce raisonnement, qu'au sein de ces sciences non-divines, une distinction s'est imposée entre *sciences naturelles* et, dans un sens plus restreint, *sciences humaines*. Rappelons en effet que, de manière classique, les sciences naturelles sont définies comme des sciences dont l'objet « appartient à la nature » ou « est conforme aux lois de la nature ». Ce domaine s'est donc forgé dans l'effort de distinguer les

productions de la nature de celles de la culture ou de la civilisation. Ou encore de démarquer un monde physique distinct de celui de l'homme et de ses œuvres. A ces distinctions préside l'idée selon laquelle un ordre intrinsèque existe qui serait extérieur à l'action humaine (et, entre autres, aux valeurs morales et esthétiques que celle-ci détermine). Autrement dit encore, un état de nature serait distinct d'un état de société. L'opposition s'est donc fondée, historiquement, sur la distinction de ce qui est humain et de ce qui est naturel... Dès lors, sur un plan logique, ce qui n'appartiendrait pas aux sciences sociales serait, soit de l'ordre de sciences humaines non sociales, soit de l'ordre de sciences naturelles.

Envisageons la première proposition : elle impliquerait qu'une distinction subdivise les sciences humaines en *sociales* et *non-sociales*. Une telle distinction ne peut entraîner qu'une conséquence : de l'humain serait appréhendable en dehors du statut de *socius* de l'homme. Cette question pose donc l'existence, en l'humain, de facteurs non sociaux mais naturels. Et elle appelle directement à envisager parallèlement la catégorie des sciences naturelles et, en particulier, les sous-disciplines qui, telle la biologie, portent sur l'humain.

Au niveau logique où nous nous situons, ces considérations fondent donc un espace d'intersection entre sciences humaines et sciences naturelles. Cette intersection demeure-t-elle pour autant fondée sur un plan épistémologique ? Nous nous sommes expliqués ailleurs (Bronckart, Clémence, Schneuwly & Schurmans, 1996) des relations d'interdépendance que les sciences qui ont l'humain pour objet, développent avec les sciences de la nature et, en particulier, avec la biologie :

si les capacités comportementales et psychiques élémentaires de l'humain restent dépendantes de son équipement biologique, les opérations mentales, comme les actions et les discours auxquels elles s'articulent, échappent au déterminisme biologique. Et à ce niveau, plutôt que d'« imaginer » des structures neurologiques qui conditionneraient les conduites humaines, il s'agit d'analyser dans quelle mesure l'organisation des significations psychiques, des actions et des discours, entraîne, historiquement, une réorganisation fonctionnelle du cerveau humain. (p. 80)

En ce sens, la distinction entre sciences humaines et sciences de la nature subsiste mais il s'agit moins d'une césure que de la marque de spécialisations, heuristiquement fondées, visant l'éclairage mutuel. Dans le même article, nous avons également fermement pris position concernant l'indissociabilité des caractéristiques de sociales et d'humaines. Les sciences humaines ou les sciences sociales sont tout à la fois humaines-sociales dans la mesure où « l'humain, c'est du social ». Cette équation exprime de façon lapidaire le point de vue de l'interactionnisme social selon lequel les propriétés spécifiques des conduites humaines résultent d'une forme de socialisation particulière, liée à l'émergence historique des instruments

sémiotiques. Cette position épistémologique exclut donc l'absurde proposition logique qui inscrirait les sciences de l'éducation dans un secteur non social des sciences humaines.

Interrogeons encore la seconde proposition, en posant, avec Testart (1991), la question de l'existence de sciences naturelles non humaines... Nous venons de réfuter l'existence de sciences humaines non sociales. Préserverons-nous, en revanche, la pertinence d'un domaine des sciences qui excluent l'homme ? Testart prend position : l'homme est de part en part dans le monde physique, il y est pris à la fois parce qu'il est agi par lui et qu'il agit sur lui. C'est parce que l'homme est d'une nature physique qu'une science du monde physique est possible. Et il n'y a de science du monde physique que parce que ce monde est aussi un monde humain. Partant de l'exemple de la révolution copernicienne, des théories darwiniennes ou des apports d'Einstein sur la relativité, il démontre combien, dans toutes les disciplines, il est toujours question de l'homme et de sa place dans le monde. Testart va donc plus loin que nous ne l'avons été : il ne peut y avoir de *science de l'homme* distincte des autres parce que, écrit-il, « chaque science parle à sa façon, dans le champ d'études qui lui est propre, de l'homme » et que « l'homme est présent tout entier dans la description qu'il fait des choses » (pp. 17-23). A mes yeux, la distinction des sciences de la nature et des sciences sociales-humaines reste néanmoins heuristiquement fondée. Mais le raisonnement proposé par Testart met en lumière le fait que tout secteur subdivisant les sciences reste l'objet de constantes remises en question.

Les quelques remarques qui précèdent font état d'un point qui me semble important pour la suite de ce propos. Ce que j'en retiens, en effet, au-delà des aspects propres aux sciences de l'éducation, c'est qu'un débat constant, dont témoigne l'*Histoire des idées*, est produit – et se produit – autour de l'origine de la connaissance, de sa finalité et de son objet. Que ce débat collectif porte largement sur la place de l'homme au monde et sur le statut de la vérité. Et que ce débat non-clos propose des éléments de réponse structurés en points de vue partiellement contradictoires qui, à la fois, balisent la poursuite actuelle du débat et constituent les matériaux de base des propositions novatrices qui peuvent se faire jour. Qu'il s'agisse, comme ici, des sciences de l'éducation ou de toute autre discipline particulière, la question est du même ordre : les critères de l'activité scientifique et ceux qui président aux distinctions entre disciplines ne sont jamais que des critères. Ceci signifie que ce qui est science – ou ce qui appartient à telle ou telle discipline – ne peut en aucune manière être compris en termes objectivistes : il s'agit, tout au contraire, d'un état de convention, plus ou moins stabilisé, légitimé ou mis en doute. Plus ou moins cristallisé dans des institutions et objectivé dans des pratiques. Mais qui reste, toujours, une question de point de vue : ce qui est scientifique, ce qui est social dépend d'un état socio-historique des conventions, toujours imparfaites, portant sur la définition de la science et sur celle du social.

Au terme de cette première réflexion, le point de vue que j'adopte à l'intérieur de ce débat ouvert est clair. Si l'éducation est, ainsi que le propose Charlot (1995) « un ensemble de pratiques et de processus par lesquels de l'humain advient en l'homme » (p. 21), une activité scientifique qui la prend pour objet s'inscrit exclusivement et fondamentalement dans le registre des sciences humaines-sociales. Et la question de leur altérité d'essence par rapport aux sciences sociales est donc fantasmatique. D'où vient alors qu'elle soit posée ?

Du sentiment d'altérité comme fait social

Un raisonnement par l'absurde tel que celui que nous avons mené jusqu'ici peut nous amener à affirmer, par l'argumentation, que le problème du face-à-face des sciences de l'éducation et des sciences sociales est un faux problème. Mais il ne peut, tel quel, apaiser le sentiment d'altérité qui s'exprime de fait, dans les rangs de ceux qui exercent leur activité professionnelle d'enseignant et de chercheur dans le domaine de l'éducation.

Qu'est-ce qui a incité les responsables de ce premier numéro de « Raisons Educatives » à orienter la réflexion collective, à la fois, vers une mise en doute de l'identité des sciences de l'éducation et vers la question des rationalités – *empruntées, spécifiques, dissidentes* – qui s'y exprimeraient ? Je souhaiterais les interroger sur « les motifs en vue de » (les fins) et « les motifs parce que » (les causes), à la manière de Schütz (1932/1987). Mais je me contenterai, en tant qu'acteur social immergé dans le même contexte institutionnel, de consulter ma mémoire : ce doute et cette question sont posés parce qu'ils se disent, se ressentent et se lisent jusque dans les objets de notre environnement. Et qu'ils dépassent, à l'évidence, le contexte genevois. Rappelant que les sophistes déjà mettaient en doute la possibilité même de l'enseignement du savoir, Passeron (1991) en témoigne : « la science de l'enseignement du savoir n'a pas encore réussi, depuis plus de deux mille ans, à closer le bec aux faiseurs de sophismes, à trouver son assiette épistémologique comme science indiscutée, confortée par des applications indiscutables » (p. 347). Une incertitude, donc, existe de fait et semble largement tributaire d'un sentiment d'*agrégat* qui, plutôt qu'un face-à-face entre sciences de l'éducation et sciences sociales, produit l'image d'une juxtaposition de disciplines expatriées : sociologie de l'éducation, psychologie de l'éducation, économie de l'éducation, etc., forgent un « *payage morcelé* » (Hameline, 1997).

On l'entend auprès des étudiants qui, au terme de leur formation, se décrivent bien souvent comme « spécialistes en rien ». Au moment de la réalisation de leur mémoire de licence, par exemple, ils semblent affronter un choix : soit ils optent pour la sélection d'un regard disciplinaire parmi

ceux auxquels ils ont été introduits, et se ressentent insuffisamment armés ; soit ils optent pour un éclairage multiple de leur objet d'étude, et considèrent leur ambition excessive...

On le ressent dans le parcours dynamique que réalise chaque assistant, chaque enseignant – la grande majorité d'entre eux étant titulaire d'une autre licence que celle qu'offrent les sciences de l'éducation – à partir du moment où il s'insère dans ce domaine, s'y socialise, s'y spécialise. Une anecdote significative me vient de ma propre expérience : « A partir de quand, me disait un collègue, arrêteras-tu de te dire sociologue ? Après tant d'années passées dans la Section, il faudrait assumer une identité de pédagogue... ». Et ce collègue de me raconter qu'il avait lui-même, un jour, modifié son label ès-qualité.

On le saisit également dans l'évaluation des domaines d'objets sur lesquels portent les activités d'enseignement et de recherche des uns et des autres. La culpabilité sournoise – ne pas être une science indiscutée confortée par des applications indiscutables... – produit une hiérarchisation tout aussi sournoise des objets en termes d'adéquation au domaine des sciences de l'éducation : plus on s'éloigne de la « salle de classe », plus on est soupçonné d'hétéodoxie.

En soi, pourtant, tout le monde semble s'accorder sur une acceptation d'un domaine d'objets qui dépasse largement la conception de sens commun selon laquelle le phénomène éducatif concernerait le développement des aptitudes intellectuelles ainsi que des facultés morales et physiques, et s'appliquerait prioritairement au domaine de l'enfance. Et tout le monde semble s'accorder également sur l'amplitude du domaine d'objets, amplitude que Charlot (1995) décrit en ces termes : « si une science de l'éducation existait, elle inclurait l'ensemble de ce qu'on appelle les « sciences humaines » » (p. 23).

Ainsi, pour ne prendre que l'exemple de la sociologie de l'éducation, on relèvera qu'elle a, traditionnellement, abordé son objet comme l'un des modes de l'organisation par laquelle un ensemble social veille à la fois à sa reproduction – par la mise en œuvre de processus de transmission des normes et des valeurs qui fondent sa cohésion – et sa production – par un travail de repérage, de sélection et de légitimation des idées-force par lesquelles elle pense et oriente son devenir. Mais on soulignera également que les approches sociologiques spécifiques – et, parmi celles-ci, celle de la sociologie de l'éducation – sont traversées de centrations particulières subdivisant ceux qui accentuent les priorités d'intégration ou d'innovation, de socialisation ou d'individuation ; elles mettent ainsi en jeu des perspectives politiques au sein desquelles s'affirme l'appartenance sociale du chercheur lui-même : accentuation du point de vue critique et conflictualiste ou de celui d'une ingénierie sociale.

A ces premiers découpages de points de vue, s'ajoutent les fractionnements potentiels de l'objet auxquels une approche disciplinaire, telle que la sociologie de l'éducation, se voit confrontée. D'une centration sur l'enfance, on est passé à une prise en compte des différents âges de la vie et à une conception de l'éducation permanente. Après avoir accordé la priorité aux secteurs formels de l'éducation, on a inclus les secteurs informels et l'ensemble des aspects de la socialisation primaire et secondaire. D'une conception forgée sur l'individu générique, on a introduit la problématique des particularismes, qu'ils soient appréhendés sous l'angle de l'éducation spéciale ou sous celui des spécificités socioculturelles...

On voit, enfin, ces centrations différencielles s'exprimer sur le plan des approches méthodologiques développées par les sociologues de l'éducation. Les thématiques macrosociologiques liées à l'idéal démocratique et à la problématique générale de l'inégalité des chances se sont traditionnellement traduites par un raisonnement centré sur la recherche de causalité et ont mis en œuvre prioritairement les outils statistiques. On observe cependant, aujourd'hui, le développement de perspectives temporelles et spatiales plus réduites, l'influence de l'ethnométhodologie, et le succès croissant d'une approche compréhensive qui aborde les processus de décision, les valeurs et les représentations des acteurs dans une perspective interactionniste.

La diversification des points de vue, des lieux d'investigation, des méthodologies, sensible dans le domaine de la sociologie de l'éducation, ne l'est pas moins dans les autres disciplines qui abordent l'éducation. Faisant appel à l'ensemble des sciences humaines et sociales, mettant en œuvre des points de vue politiques antagonistes, s'exerçant sur un objet qui traverse tous les stades et les facettes de l'existence humaine, le phénomène éducatif est donc partout... Et cette ampleur en traduit sans nul doute la richesse mais également le danger potentiel de dilution.

La difficulté identitaire qui s'exprime à l'intérieur des sciences de l'éducation trouve sans nul doute écho à la fois dans le grand public et dans les autres lieux d'enseignement et de recherche universitaires. Si l'amalgame « sciences de l'éducation-salle de classe » représente une association immédiate auprès du premier, les considérations qui ressortissent des autres environnements universitaires sont plus complexes. Il y a sans nul doute, déjà, le droit de regard – quasi féodal – des autres disciplines sur ce qui se fait, en sciences de l'éducation, en rapport avec elles : celui des économistes sur l'économie de l'éducation, des sociologues sur la sociologie de l'éducation, etc. En soi justifiable, peut-être, ce droit de regard n'échappe pas aux conflits d'intérêts et de pouvoir : ce qui se fait en économie de l'éducation ou en sociologie de l'éducation pourrait se développer comme secteur spécifique de l'ensemble des enseignements d'économie ou de sociologie. Les relations entre les autres facultés – sections, départements... – et les

secteurs disciplinaires qui les concernent tout en se développant en sciences de l'éducation sont d'autant plus tendues que des conditions socio-économiques difficiles freinent ou modulent le développement de ces mêmes facultés.

Mais il y a également, ainsi que le relève Passeron (1991), la méfiance aiguë du monde académique devant la constitution, comme objet de recherche, de la transmission des connaissances scientifiques et de l'apprentissage des opérations cognitives caractéristiques de l'intelligence scientifique. Et Passeron de montrer combien reste vivante une conception hiérarchique des savoirs qui renvoie à l'enseignement primaire toute préoccupation pédagogique et exclut, au niveau de l'enseignement supérieur, toute considération des apprenants « pour l'honneur de la science indissociablement lié du culte du Professeur, "dieu d'Aristote" c'est-à-dire "premier moteur non-mû" » (p. 349).

Pour l'ensemble de ces raisons, l'identité des sciences de l'éducation semble plus fragile que celle d'autres domaines disciplinaires, même si, parmi ceux-ci, se manifestent également les questions identitaires : quelle est l'unité théorique, épistémologique et méthodologique en psychologie ; quelle est l'identité des sciences de la terre ; où se place la frontière entre sociologie et psychologie sociale ; les sciences économiques sont-elles des sciences sociales, et que signifie l'expression *sciences économiques et sociales* ou celle de *sciences sociales et politiques* ? Nous pourrions débattre de plusieurs de ces questions, et je soutiens qu'elles présentent des aspects très proches de celui qui ouvre notre actuel questionnement sur les sciences de l'éducation.

J'ajouterais cependant une question complémentaire : le sentiment d'éclatement qui nourrit ce problème est-il en soi le signe d'une fragilité spécifique ? Ou peut-il être compris comme un état d'indécision parmi d'autres, mais dont les caractéristiques particulières fondent une nécessité plus aiguë de repenser ces conventions imparfaites sur les définitions de la science et du social ? Si tel était le cas, le sentiment de fragilité pourrait être le symptôme d'une force : celle d'être dans la situation de devoir repenser les définitions de la science et du social, et de pouvoir, à terme, en proposer les paramètres en-dehors des sciences de l'éducation, à titre de nouvelle convention.

DE L'IDENTITÉ

Reformulation du problème

L'ensemble des considérations qui précèdent nous permet de proposer une reformulation du problème de face-à-face entre les sciences de l'éducation et les autres sciences sociales, par les organisateurs de ce premier numéro de « Raisons Educatives ». Loin d'être un problème d'essence, l'aspect *de facto* du malaise exprimé est issu de l'inadéquation des critères – actuellement dominants – de l'activité scientifique et de la division du travail scientifique.

Problématiser ce malaise revient d'une part à prendre acte d'une situation-problème concrète, qui est à la fois descriptible et objet d'un intérêt collectif, et d'autre part à formuler cette situation-problème en termes théoriques. Une telle formulation implique donc la sélection d'un cadre conceptuel et, par conséquent, d'une discipline et d'un point de vue de référence. Mon choix sera celui de la sociologie de la connaissance, de l'approche offerte par le concept-théorie de « transaction sociale », et de l'interactionnisme social.

L'incertitude du statut des sciences de l'éducation, à l'intérieur tout autant qu'à l'extérieur de l'univers des pratiques d'enseignement et de recherche qui s'y déplient, présente des aspects structurels en même temps que des aspects aléatoires. On trouve en effet, d'une part, à la fois *l'état historique* des légitimités attribuées aux différentes sciences, épistémologies, méthodologies, et celui des découpages académiques, des conceptions pédagogiques, des attributions budgétaires... On trouve, d'autre part, des *configurations concrètes et mouvantes*, formées de personnes qui, à des moments différents de leur carrière, à des postes inégaux de responsabilité, pour des temps plus ou moins longs, avec des interlocuteurs plus ou moins stables, des intérêts plus ou moins divergents et une conscience plus ou moins ferme de leurs rôles, en même temps que des *conjonctures particulières* relatives au développement ou au ralentissement des dynamismes institutionnels.

La première perspective, prise isolément, a un accent déterministe : elle réfère aux conditions socio-historiques de la construction sociale de la réalité (Berger & Luckmann, 1968/1989) ou, autrement dit, à l'activité humaine conçue comme travail collectif de production de significations qui, elles-mêmes, sont tributaires de rapports sociaux et les organisent. L'étudier nous entraînerait à découvrir le pourquoi de l'état historique mentionné ci-dessus et, sociologiquement parlant, à nous inscrire dans les *sociologies de l'ordre*, c'est-à-dire dans une démarche classique d'élucidation des interdépendances. La seconde perspective, toujours prise isolément, rappelle quant à elle les démarches de l'interactionnisme symbolique, forgées en

rupture avec la précédente : elle réfère également à la construction sociale de la réalité mais, cette fois, envisagée dans l'ici-maintenant du jeu des relations sociales. Les aborder nous inscrirait dans une *sociologie de l'action* qui vise à comprendre le jeu des interactions, soit à saisir la façon dont la définition de la situation est produite, mise en jeu, négociée, modifiée, et reproposée dans un espace d'échange.

La suite de mon développement consistera donc à proposer une troisième voie : celle-ci consiste à tenter d'aborder, en termes de transaction sociale (Blanc, 1992 ; Blanc, Mormont, Rémy & Storrie, 1994 ; Rémy, 1996), les tensions entre l'activité et l'action.

Considérer le malaise qui s'exprime dans et autour des sciences de l'éducation comme une situation d'incertitude, partiellement structurée et partiellement aléatoire, suppose donc de quitter la conception fantasmatique d'une altérité essentialiste attribuée aux sciences de l'éducation, tout autant que celle d'une indépassable juxtaposition disciplinaire. Cela suppose aussi cependant de prendre acte de l'existence d'un problème identitaire et de la possibilité d'y travailler activement. Cela suppose enfin d'accepter que la recherche de solution est un travail collectif dans lequel personne ne dispose d'une connaissance parfaite, ni des dimensions du problème, ni des effets qui seront produits.

Ainsi que l'expriment Van Campenhoudt, Rémy, Peto et Hubert (1994), il ne s'agit pas tant de

trouver la meilleure solution dans un espace valablement informé que de savoir quelle dynamique décisionnelle produire dans un contexte où les données de la situation se modifient constamment, où des surprises sont toujours à attendre et où il s'agit moins de prendre une série de décisions ponctuelles que de s'engager dans un processus de maîtrise continue d'un problème et d'être prêt à réagir au moment, imprévisible, où il le faudra. (p. 109)

Le problème identitaire, abordé sous cet angle, s'inscrit dans la prise en compte des tensions entre les interactions – abordées par les théories de l'action – et les interdépendances – abordées par les théories structurelles. Toute définition de la situation doit, en effet, être envisagée comme « situation cadrée », c'est-à-dire tributaire des contextes matériels, idéels et sociaux. Et il faut comprendre que les contraintes provenant de ces contextes agissent à travers l'engagement actif des agents concernés.

En ce sens, la situation des sciences de l'éducation peut être vue comme prototypique dans la mesure où elle exprime de façon aiguë des problèmes qui se posent également dans d'autres environnements académiques. Prenons, à titre d'illustration de l'élargissement du questionnement qui les concerne, l'exemple que développe Giddens (1984/1987) à propos de la distinction traditionnelle entre les sciences sociales et l'histoire ou la géographie. Suivant cette distinction, les premières s'attacheraient à des

généralisations qui ne tiendraient pas compte du temps tandis que les deux autres porteraient respectivement sur l'analyse du déroulement des événements situés dans le temps et l'espace. Par une argumentation serrée, Giddens démontre l'impertinence de cette distinction. Je n'en reprends ici qu'un seul exemple, à propos de l'histoire : le « dialogue entre la structure et la conjoncture » (Braudel, 1966, cité dans Giddens, p. 428) est similaire à ce que Giddens propose dans la théorie de la structuration, comme à ce que tente l'ensemble des théories qui se réclament de l'interactionnisme social, parmi lesquelles celle de la transaction. Et Giddens de préciser : « réintroduire le temps et l'espace dans la théorie sociale conduit à théoriser l'action, le structurel et la "contextualité" de façon à ce que ces trois concepts constituent le foyer des problèmes de recherche en histoire aussi bien qu'en sociologie » (p. 429).

L'image du prototype suggère néanmoins que, plus que tout autre environnement académique, les sciences de l'éducation se seraient développées dans les interstices (Douglas, 1967/1971) de cet édifice imparfait qu'on appelle *la science*, et que l'excroissance qu'elles imposent aujourd'hui à la vue, rend instable l'édifice tout entier. Rendant également apparents les vices de sa construction, sans doute suscitent-elles, plus fortement que d'autres, l'exigence d'un réaménagement des fondations, d'une redistribution des espaces alloués aux disciplines particulières et d'une réorganisation de leurs articulations. Dans l'attente d'un tel travail, il n'est pas surprenant que soient attribuées aux sciences de l'éducation, ces caractérisations de dérangeantes, provocatrices ou immatures qu'on voit souvent accompagnées d'agacement, de rejet ou de mépris.

Retenons, au terme de cette section, qu'un remodelage des relations entre disciplines scientifiques consiste, d'une part, à aborder, comme le dit Abrams (1982), la question de « l'unité théorique et méthodologique » (p. 300) de ces disciplines. Ainsi, pour Giddens (1984/1987) toujours, « les problèmes de théorie du social, ceux relatifs à l'action, au structurel et aux formes d'explication, sont communs à toutes les sciences sociales, en dépit de la division du travail qui, par ailleurs, les fractionne » (p. 424). Cela consiste, d'autre part, à entraîner des modifications dans la définition des identités de l'ensemble des disciplines concernées. Autrement dit, produire une réflexion de fond sur l'appartenance de l'histoire, de la géographie ou des sciences de l'éducation au domaine des sciences sociales touche autant à l'identité des disciplines particulières qu'à celle du domaine des sciences sociales ou à celle de la science.

Un travail de redéfinition identitaire

Prendre en charge un tel problème identitaire sous l'angle de la transaction sociale, implique, concrètement, travail et communication.

Il s'agit :

- de définir des niveaux d'analyse : la transaction a lieu, pour chacune des personnes directement concernées, à l'intérieur même de son cheminement professionnel ; elle a lieu, à l'intérieur de l'espace académique des sciences de l'éducation, entre les personnes concernées ; et elle a lieu également entre cet espace académique et les espaces qui lui sont extérieurs ;
- de travailler sur les modalités de la transaction ; ce qui consiste, par exemple, à hiérarchiser ces niveaux d'analyse, à distinguer les contradictions et leurs enjeux, à identifier et à produire des occasions de médiations.

La construction transactionnelle d'une légitimité identitaire – pour soi, entre soi, et envers autrui – se définit en effet comme un processus de coopération conflictuelle visant l'innovation. Partant d'une certaine convention identitaire, ce processus vise la création – par le biais d'une rationalité active – d'une nouvelle convention. Cette création, par ailleurs, met en œuvre des jeux de pouvoir au sein des interactions formelles qui ont lieu à cette fin, comme au sein des interactions informelles ou des interactions formelles ayant lieu à d'autres fins. Cette création, enfin, est tributaire des interdépendances qui structurent le social : toucher à l'identité d'un objet revient toujours à toucher à l'identité des objets qui sont, avec lui, dans un rapport relationnel. Ainsi, travailler à redéfinir les sciences de l'éducation touche à l'acception de l'activité scientifique, implique le réexamen des distinctions entre sciences humaines, sociales ou naturelles, et se répercute sur les définitions de la psychologie, de la sociologie, de l'anthropologie sociale, etc. Produire une nouvelle convention signifie donc intervenir dans la logique d'autres conventions. La mise en doute d'une convention – et le travail, qui lui est relatif, de production d'une nouvelle convention – ne peut que correspondre à une situation d'incertitude qui œuvre comme moteur et correspond aux intérêts de ceux qui la ressentent. Mais elle peut également ne correspondre en rien aux intérêts de ceux auxquels convient la convention discutée : elle sera dès lors l'objet de résistances.

Cette perspective est importante, en particulier dans le cas des sciences de l'éducation. La majorité des personnes qui s'y trouvent engagées en effet, participent à la fois d'intérêts relatifs à une nouvelle convention, par le fait d'y exercer leur activité professionnelle, et d'intérêts relatifs au *statu quo*, par le fait d'être également des représentants d'autres disciplines (psychologie, sociologie, anthropologie sociale, économie, etc.) pour lesquelles

une redéfinition identitaire peut ne pas s'imposer avec la même urgence, ou envers lesquelles un représentant expatrié (psychologue de l'éducation, sociologue de l'éducation, etc.) se sent peut-être le devoir de manifester quelque surcroît de loyauté et d'orthodoxie...

Pour rendre compte de cette idée¹, Thévenot (1985) utilise la notion d'*investissement de forme*², compris comme processus d'attribution d'une signification – construite comme irréfutable – à ce qui deviendra, de ce fait, un objet. L'investissement de forme³, en ce sens, est générateur de formes conventionnelles⁴ qui servent de support à la coordination de l'action. Pour Thévenot toujours, les effets de l'investissement sont relatifs à la stabilité de la forme établie mais également à son domaine de validité. Ces effets dépendront, enfin, du caractère plus ou moins objectivé de la forme. Des investissements matériels complémentaires peuvent, par exemple, en renforcer le caractère objectivé : un tel *outillage anonyme*⁵ assure ainsi à la forme un caractère contraignant et, par là, une stabilité et une diffusion plus grande.

L'approche proposée par Thévenot (1985) met ainsi bien en lumière le fait que l'objet ne devient contraignant qu'en fonction de son objectivation, et que celle-ci ne dépend pas de propriétés intrinsèques mais résulte d'une interaction transactionnelle : c'est l'émergence d'une convention qui permet la mise en forme et donc l'objectivation. Adant et Mormont (1997) soulignent cependant que, en situation réelle, conventions et objets conventionnels sont toujours incomplets dans la mesure où l'interaction met en présence des « mondes » différents et que l'interprétation d'une convention peut dès lors être plurielle, en référence à des identités sociales différentes.

L'investissement de forme est donc une activité collective fondée sur l'interaction et, en ce sens, indissociable de la définition de l'identité des partenaires de l'interaction. Mais cette activité, en produisant de l'objectivation, produit également un réseau d'interaction : les partenaires de l'interaction sont tout à la fois engagés dans la production d'une nouvelle convention et susceptibles de mobiliser des conventions préexistantes dont la validité est admise dans d'autres mondes.

1. Je suis tributaire ici des apports d'Ignace Adant et de Marc Mormont (1997) qui, par leur « Essai sur la transaction sociale », manuscrit en préparation à la Fondation Universitaire Luxembourgeoise, m'ont introduite aux travaux de Thévenot et de Boltanski sur l'investissement de forme. Je les en remercie chaleureusement.

2. La notion de forme, en ce sens, est très proche de l'acception qu'en a proposé Simmel.
3. L'investissement de forme est conceptuellement proche de la dimension « processus » prise en compte dans la théorie des représentations sociales.
4. Ces formes conventionnelles seraient, à leur tour, conceptuellement proches de la dimension « produit » dans la même approche théorique (voir note précédente).
5. Ce terme est proche de celui de représentation objectale chez Bourdieu (1982).

Rapatrions ces derniers développements théoriques au sein du problème qui nous concerne. La situation d'incertitude, ou encore l'insuffisance de la convention portant sur l'identité des sciences de l'éducation ainsi que sur ceux qui s'y rattachent, est un état de fait. Cette observation est proposée comme problème à résoudre par les coordonnateurs de ce volume. Chaque personne mobilisée pour sa rédaction, entrant en jeu, participe à la fois de trois investissements : investissement de forme lié à la résolution du problème, à la création d'un réseau d'interaction et à la gestion de sa propre identité. Chaque personne qui participe à la journée de discussion préalable à cette publication, et chaque lecteur, se trouve à son tour engagé dans le triple investissement. En tant qu'auteur de cet article, je suis donc partenaire de l'ensemble de ces engagements. Or, j'écris aujourd'hui sans rien connaître des réflexions des autres partenaires et je propose une réflexion dont j'ignore tout de l'accueil qui lui sera réservé. Et je fonde mes développements dans un bagage théorique qui appartient à ma discipline de formation. Ce faisant, je mobilise, à l'intérieur d'un travail collectif d'investissement de forme auquel je participe, un ensemble de conventions préexistantes : il s'agit de ces façons de voir les choses que j'ai stabilisées – provisoirement – pour moi et que je pense partager, pour une large part, avec certains autrui, ceux qui sont à mes yeux susceptibles de participer des mêmes conventions, c'est-à-dire les *autres-mêmes* selon la terminologie d'Adant et Mormont (1997). Parmi celles-ci figurent, par exemple, les conceptions que j'adopte de la science et du social, mais également ce que je conçois – en tant qu'acteur social – de la distribution des rôles, des règles qui gèrent l'interaction ou, plus précisément encore, des règles qui président à l'élaboration d'un accord conventionnel. J'ai donc des idées sur ceux qui pourraient partager ma définition de la situation, du moins dans ses grandes lignes. Et je peux, bien évidemment, me tromper. Pour que j'arrive à définir de façon moins aléatoire les *autres-mêmes*, il faut que l'interaction effective commence (par exemple, au cours de la journée de préparation de ce volume). Je sais que certains de ceux que j'anticipe comme *autres-mêmes*, ne le seront peut-être pas dans l'interaction en acte : nos règles éprouvées de reconnaissance mutuelle pourront ne pas « tenir » face au produit de l'interaction, dans la mesure où ce que je propose ne sera pas retenu comme pertinent. L'investissement de forme, objet du débat, c'est-à-dire la recherche identitaire des sciences de l'éducation est, par conséquent, doublé d'un investissement de forme sur les *autres-mêmes* présumés, dont l'écart potentiel avec *mon monde* peut se révéler en cours d'interaction. Parallèlement, je peux découvrir des *autres-mêmes* inattendus, au cours de l'interaction.

En ce sens, le premier obstacle de la production d'une nouvelle convention consiste, comme le signalent Boltanski et Thévenot (1991), dans le démarrage de l'interaction : une mise en équivalence d'objets relevant de mondes différents est « traitée comme évidente mais non explicitée » (p. 337,

cité dans Adant & Mormont, 1997). Je peux, sans doute, considérer que la recherche du *bien commun*, principe de l'interaction autour d'un problème partagé, est suffisant puisqu'il définit un principe commun supra-ordonné. Mais la définition d'un intérêt commun est, lui-même, un investissement de forme...

Les quelques considérations qui précèdent indiquent la complexité d'une interaction visant à l'établissement d'une nouvelle convention. Telle quelle, l'interaction frôle la paralysie... ou la rupture. C'est toujours par la reprise des propos de Boltanski et de Thévenot qu'Adant et Mormont (1997) proposent une ligne de conduite. Au lieu de viser d'emblée l'établissement d'une nouvelle convention, ces auteurs suggèrent les notions d'arrangement et de relativisation. Pour la première, il s'agit d'un accord contingent aux diverses parties « rapporté à leur convenance et non en vue d'un bien général » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 408). Pour la seconde, il s'agit d'une suspension de la contrainte de justification : « l'épreuve de réalité est abandonnée au profit d'un retour aux circonstances » (p. 412), ce qui implique une attitude active d'évitement de la confrontation.

La situation d'incertitude qui fonde l'interaction est, en ce sens, centrale : elle permet le traitement d'un *objet libre*, selon la terminologie proposée par Adant et Mormont (1997), dont les aspects objectivés structureront l'interaction mais dont les aspects ouverts permettront aux acteurs de jouer avec différentes interprétations qui n'ont pas l'ambition d'être imposées aux autres. Concrètement, et dans les premiers temps de l'interaction, il s'agit d'admettre qu'une élucidation de la situation ne se fasse pas, d'admettre délibérément le *bruit* (Morin, 1979) contenu dans les matériaux de l'interaction qui se déroule entre des protagonistes qui ne font pas d'emblée partie du même monde. Ce bruit est utile dans la mesure où non seulement il permet d'éviter l'affrontement – les interprétations divergentes demeurent *plausibles* aux yeux des protagonistes en raison même de l'absence de clarification – mais également parce qu'il permet à chacun des protagonistes de rester cohérent par rapport aux conventions préalables à l'interaction et partagées par les *autres-mêmes* extérieurs à l'interaction.

Dans la question de l'interaction concrète qui nous occupe, quelles sont les variantes possibles, à la lumière des considérations précédentes ? Rappelons tout d'abord que la volonté de poursuivre l'interaction implique qu'un principe d'accord minimal rassemble les protagonistes dans la volonté d'écartier les démarches d'opposition frontale. Et rappelons également que l'engagement a déjà commencé : la demande des organisateurs de ce numéro de « Raisons Éducatives » a trouvé réponse chez les auteurs de ce volume. Elle en est donc aujourd'hui dans un stade initial que l'on peut diagnostiquer comme suit, en ce qui me concerne : ni les demandeurs, ni l'auteur de ces pages n'affirment maîtriser l'incertitude ou imposer une vision des choses : chacun accepte que l'état conventionnel sur la définition

des sciences de l'éducation est insatisfaisant. Les autres membres du réseau seront-ils sur la même longueur d'onde ? L'élucidation de ce point constitue, à mes yeux, à la fois le signe d'un premier mouvement collectif vers la logique de plausibilité – personne n'affirme détenir *le* discours légitime et *le seul* – et une première microconvention.

Nous en serons alors à une deuxième étape, celle des investissements d'objets. Chacun en effet va proposer des interprétations de la situation défectiveuse. Un système d'interprétation directement compatible avec un autre indique le statut d'*autres-mêmes* de leurs auteurs. Un désaccord entre systèmes d'interprétation implique : soit l'opposition frontale et la fin de l'interaction ; soit l'imposition par l'un des partenaires d'un discours d'imposition qui interdit la transaction ; soit le passage à la logique de plausibilité par suspension du registre de la légitimité : la situation interactive se stabilise et peut se poursuivre. Une transaction est dès lors engagée dans la mesure où une nouvelle convention est recherchée par établissement successif de microconventions. La stabilisation du produit transactionnel (Schurmans, 1994), soit la forme de la convention issue de l'interaction dépendra, à son tour, d'interactions ultérieures élaborées à l'extérieur de l'interaction initiale.

Relevons néanmoins que le système envisagé est dynamique et qu'à chaque moment de l'interaction, se redéfinit le passage d'une logique de légitimité à une logique de plausibilité, en ce qui concerne tant le statut de l'émetteur et celui du récepteur d'une proposition conventionnelle que celui de la proposition elle-même. L'essentiel, dans la perspective de travail et de communication qui se voit ici proposée, consiste en une organisation active et réflexive de l'interaction dans le but de mettre en œuvre une transaction : celle-ci, dans sa dimension processuelle, « laisse intactes les conventions en vigueur [...] et initie des changements qui n'auront pas directement d'influence sur la structure des conventions en vigueur » (Adant & Mormont, 1997, p. 10).

PREMIÈRES PROPOSITIONS, EN GUISE DE CONCLUSION

L'essentiel de mon propos a consisté, dans une première section, à réfuter l'image d'un face-à-face entre sciences sociales et sciences de l'éducation, tout en souscrivant à l'insatisfaction qui s'exprime concernant la situation actuelle de ces dernières. L'image d'un agrégat hybride doit, en effet, être prise au sérieux : elle s'exprime au-dedans comme au-dehors des sciences de l'éducation et manifeste, à l'évidence, un sentiment d'incertitude. Cette reconnaissance du problème posé – et de la nécessité d'y travailler – me transforme de fait en membre d'un réseau d'interaction qui se penche sur l'absence de légitimité de la convention identitaire actuelle et partage le

souhait d'un nouvel investissement de forme susceptible de déboucher sur une nouvelle convention. Et je sais que, ce faisant, je travaille également sur mon identité de sociologue engagée dans les sciences de l'éducation, sur celle de la science et sur celle de l'ensemble des disciplines.

Dans ma seconde section, j'ai principalement suggéré un modèle d'organisation du jeu des interactions qui permette à une activité transactionnelle de s'exercer et, dès lors, à un ensemble de microconventions d'être proposées. Ce modèle permet également de dimensionner la complexité des appartenances et des loyautés qui, en situation réelle, traversent chacun d'entre nous : identité pour soi, entre soi et envers autrui. Il permet enfin de constituer un point de départ – la constitution du réseau – ainsi qu'une norme de fonctionnement – la logique de plausibilité.

Je souhaite terminer ces réflexions par l'engagement d'une proposition nouvelle, soumise au réseau dans cette logique de plausibilité. J'ai déjà annoncé plus haut que la situation des sciences de l'éducation pouvait être envisagée comme prototypique dans la mesure où elles ne représenteraient pas le seul environnement académique à souffrir d'une identité imprécise mais qu'elles le représenteraient le mieux.

Je voudrais aller plus loin à présent, en disant que le travail et la communication nécessaires à la création d'une nouvelle convention identitaire constituent les conditions de la transformation des *images* produites par le malaise identitaire initial. Ni fantôme, ni agrégat, ni même prototype des sciences en *souffrance*, les sciences de l'éducation peuvent être investies comme configuration idéal-typique. Le dépassement du malaise est indissociablement lié au dépassement d'aspects conventionnels que nourrissent et qui nourrissent ce malaise. Il s'agit, à mes yeux de réfuter la convention positiviste dominante et par conséquent l'ensemble des appareillages qui l'épaulent, mais qui représentent également les points d'entrée de la mise en doute. Je veux parler des oppositions telles que sociales/humaines, explication/compréhension, quantitatif/qualitatif, interdépendances/ interactions, macro/micro, etc., et des antagonismes frileux qu'elles entraînent.

Si c'est bien l'ensemble des conventions portant sur ce qu'est l'activité scientifique et ce que sont les sciences sociales qui est insatisfaisant, la coprésence, en sciences de l'éducation, de représentants de diverses disciplines des sciences sociales constituerait, il me semble, plutôt un atout. De par leur composition même, en effet, les sciences de l'éducation, plus que d'autres, sont poussées à relever ces lacunes et à les traiter. Il s'agit, à mon sens, d'un renversement de perspective qui – on joue toujours sur les images – transforme, à propos des sciences de l'éducation, la conception de *parent pauvre*, victime d'une situation historique malencontreuse ou d'une erreur constitutionnelle, en celle – un peu grandiloquente, j'en conviens !⁶ –

6. A part celle du « prototype », les images utilisées jusqu'ici semblent en effet bien négati-

de *leader* d'une réflexion qui concerne l'ensemble des domaines scientifiques. Autrement dit, les sciences de l'éducation peuvent représenter un *laboratoire* qui accentue la visibilité de questions ou de problèmes qui se posent aussi à l'intérieur de champs disciplinaires apparemment plus homogènes. En ce sens, il y a une *expérience à faire et une intelligibilité à forger et à transmettre*. Et ceci sur deux points.

En ce qui concerne le premier, je suis sensible à ce qu'affirme Charlot (1995) : « il n'est pas de "science" sans une quelconque forme de rigueur en référence à une forme spécifique de rationalité » (p. 20). Et je suis sensible aux remarques de certains de mes collègues, suivant lesquels les rationalités, en sciences de l'éducation, sont exogènes, empruntées... Conformément à la logique de plausibilité exposée ci-dessus, je pense pouvoir reconnaître que tel est largement le cas, mais en ajoutant que les sciences de l'éducation n'y sont nullement condamnées.

J'entends bien que la didactique des mathématiques, par exemple, a pu et pourrait se développer en Faculté des sciences, ou la didactique de la langue en Faculté des lettres, etc. A mes yeux cependant, les sciences se constituent autour du traitement des problèmes qui se posent. Et les problèmes qui se posent en didactiques des mathématiques, des sciences ou des langues présentent une complexité telle qu'ils appellent la collaboration de la sociologie, de l'anthropologie sociale et culturelle, etc., ainsi que celle de la psychologie cognitive, de l'éducation spéciale ou de l'andragogie... La prise en charge des didactiques, pour poursuivre notre exemple, en Faculté des sciences et en Faculté de lettres devrait dès lors se développer au sein d'unités de recherche hyperdéveloppées par rapport à une préoccupation spécifique et qui constitueraient autant de « sections » des sciences de l'éducation. Ce qui ne semblera très économique à personne...

Que cette prise en charge se fasse, de fait, en-dehors de notre contexte genevois, au sein de certaines Facultés de sciences ou de lettres, et qu'elle n'ait pas donné lieu à de telles excroissances ne change rien, me semble-t-il, au problème, du moins si nous partageons une conviction : celle de l'indispensable complément qu'apportent l'ensemble des autres disciplines aux didactiques.

Passeron (1991, pp. 350-352) développe la même idée avec des termes qu'il m'est parfois difficile d'adopter (sa conception des sciences sociales et des sciences cognitives n'est pas la mienne) mais que j'admettrai volontiers, sur le fond, dans la même logique de plausibilité. Il tente en effet de schématiser, en trois types fondamentaux, les savoirs pédagogiquement

ves... S'y ajoutent encore celles que suggèrent le titre de la journée de discussion du 3 mars 1998, destinée à la préparation de cet ouvrage : « Faut-il brûler les sciences de l'éducation ? ». Ce sont les sorcières ou les déchets que l'on brûle...

pertinents pour la transmission des savoirs scientifiques. Je ne rappellerai que le troisième qui correspond à son option. Il figure par A des compétences réalisées actuellement chez des sujets ; et par B, distant de A, les compétences réalisées virtuellement dans un corpus (état d'une science). La distance de A et B, laissant place à la pédagogie, matérialise le déplacement de A vers B, soit le trajet d'un public A, transformant conformément à un programme d'apprentissage sa compétence cognitive ainsi que la mémoire spécifique associée à cette compétence afin de maîtriser plus complètement l'état d'un savoir B. Selon Passeron, la mise au point d'un « travail pédagogique » scientifiquement fondé appelle trois types de connaissances également indispensables. Il formalise ainsi deux savoirs possibles de A, tous deux interrogeant la connaissance scientifique et sa transmission, mais adoptant deux dimensions distinctes : A1 « dans l'universalité neuropsychologique des opérations cognitives mises en jeu dans toute connaissance et tout apprentissage, selon une caractéristique de A en tant qu'*homo sapiens* » ; et A2 « dans toute la gamme des variations historiques, sociales et culturelles dont est susceptible A en tant qu'*homo sociologicus* dans son rapport à la connaissance scientifique selon les contextes, institutionnels ou non, de l'apprentissage conçu comme acculturation ». Sous A1, Passeron rassemble donc les neurosciences, l'intelligence artificielle, les psychologies expérimentale et génétique de l'intelligence. Sous A2, il s'agit de l'histoire, l'anthropologie ou la psychologie interculturelle, chacune dans plusieurs de leurs spécialisations. Quant au troisième savoir, B1, il porte sur l'état du savoir (B) dans la discipline dont on veut transmettre la maîtrise. Passeron propose donc le terme de didactiques pour isoler des autres savoirs de B un savoir particulier, B1, tout en ajoutant que A1, A2 mais aussi B2 (épistémologie), et B3 (histoire des sciences) « sont appelés à modeler à travers B1, les actes et les programmes pédagogiques dans toutes les finalités de l'enseignement scientifique » : transmettre des connaissances, transmettre la posture mentale qui permet la transposition des compétences scientifiques et transmettre connaissances et posture mentale sous une forme permettant aux apprenants d'être, à leur tour, des chercheurs potentiels.

Je terminerai ce point par l'une des réflexions finales de Passeron (1991), à laquelle je souscris et que je repropose dans l'espace actuel de notre débat :

les liens nombreux et variables selon les didactiques considérées, entre B1, les autres savoirs de B (B2, B3, etc.), A1 et A2, tous savoirs eux-mêmes polymorphes et agités de conflits internes, favorisent évidemment les hybridations fécondes (et parfois infécondes), mais aussi les concurrences et les clash. L'enseignement scientifique des sciences peut aujourd'hui s'armer, doit profiter aussi bien des accords que des désaccords entre les savoirs sur la transmission des savoirs. (p. 352)

Concurrences et *clash* pourraient être – avec l'effort qu'il convient – suspendus par la constitution du réseau et l'adoption de la logique de plausibilité. Quant aux hybridations fécondes qui peuvent en émerger, elles forgeraient cette rationalité propre que nous recherchons : spécifique tout autant que dissidente.

En ce qui concerne le second point, j'irais plus loin encore dans l'idée de situation idéal-typique. On peut, me semble-t-il, élargir le débat de la rationalité propre qui, en sciences de l'éducation, semble lacunaire, en disant qu'une lacune de rationalité spécifique caractérise l'ensemble des sciences humaines-sociales. Les critères dominants désignant ce qui est *activité scientifique* et ce qui ne l'est pas, relèvent d'une convention – la définition positiviste de la science et de ses méthodes – qui fait problème à toutes les sciences humaines-sociales. Les adopter implique de s'y conformer, alors même que les sciences humaines-sociales se heurtent sans cesse à des objets dont la saisie implique un élargissement des critères établis. C'est bien de ce dilemme que sont issues les oppositions précitées (explication/compréhension, etc.). Ne peut-on dès lors considérer que c'est l'ensemble des sciences humaines-sociales qui peine à trouver une rationalité propre ? Et que l'émergence d'une rationalité spécifique et dissidente au sein des sciences de l'éducation représente la chance de démarcation d'une rationalité propre à l'étude de tout objet social-humain ? Rationalité qui, tout aussi spécifique et dissidente, serait enfin distincte de celle des sciences dites *de la nature* ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abrams, P. (1982). *Historical sociology*. London : Open Books.
- Adant, I. & Mormont, M. (1997). *Essai sur la transaction sociale*. Manuscrit non publié, Fondation Universitaire Luxembourgeoise.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1968/1989). *La construction sociale de la réalité* (P. Taminiaux, trad.). Paris : Méridiens Klincksieck. (Original publié 1968)
- Blanc, M., (Ed.). (1992). *Pour une sociologie de la transaction sociale*. Paris : L'Harmattan.
- Blanc, M., Mormont, M., Rémy, J. & Storrie, T. (Ed.). (1994). *Vie quotidienne et démocratie : pour une sociologie de la transaction sociale (suite)*. Paris : L'Harmattan.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Braudel, F. (1966). *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* (2^e éd. rev. et aug.). Paris : Armand Colin.
- Bronckart, J.-P., Clémence, A., Schneuwly, B. & Schurmans, M.-N. (1996). Manifesto. Reshaping humanities and social sciences : A Vygostkian Perspective. *Swiss Journal of Psychology*, 55(2/3), 74-83.

- Charlot, B. (avec Commission de Réflexion sur les Sciences de l'éducation, Gautherin, J., Hédoux, J. & Tijnman, A.). (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris : ESF.
- Douglas, M. (1971). *De la souillure : essai sur les notions de pollution et de tabou* (A. Guérin, trad.). Paris : Maspéro. (Original publié 1967).
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration* (M. Audet, trad.). Paris : Presses Universitaires de France. (Original publié 1984)
- Hameline, D. (1997). Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 7-15.
- Morin, E. (1979). *Le paradigme perdu*. Paris : Seuil.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Nathan.
- Rémy, J. (1996). La transaction sociale, une méthode d'analyse : contribution à l'émergence d'un nouveau paradigme. In *Autour de la transaction sociale* (Environnement et Société N° 17, pp. 9-31). Arlon : Fondation Universitaire Luxembourgeoise.
- Rey, A. (Ed.). (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Robert.
- Schurmans, M.-N. (1994). Négociations silencieuses à Evolène. In M. Blanc, M. Mormont, J. Rémy & T. Storrie (Ed.), *Vie quotidienne et démocratie : pour une sociologie de la transaction sociale* (pp. 129-154). Paris : L'Harmattan.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales* (A. Noschis-Gilléron, trad.). Paris : Méridiens Klinsckieck. (Original publié 1932)
- Testart, A. (1991). *Essai d'épistémologie*. Paris : Bourgois.
- Thévenot, L. (1985). Les investissements de forme. In *Conventions économiques* (Cahiers du Centre d'études de l'emploi N° 29, pp. 21-72). Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Campenhoudt, L., Rémy, J., Peto, D. & Hubert, M. (1994). La relation sexuelle comme transaction sociale : à partir des réactions au risque du SIDA. In M. Blanc, M. Mormont, J. Rémy & T. Storrie (Ed.), *Vie quotidienne et démocratie : pour une sociologie de la transaction sociale* (pp. 93-112). Paris : L'Harmattan.

« Pédagogie »¹

Daniel Hameline

A Philippe Meirieu

Directeur de l’Institut national de recherche pédagogique (France)

En témoignage de très haute estime et d’admirative affection

La pédagogie agace les lexicographes. Faut-il aller plus loin et dire qu’elle désespère les « pédagogues » au point qu’on les surprendrait à rayer une bonne fois le mot de leur vocabulaire ? Encore conviendrait-il d’abord de définir ce que « pédagogues » ici veut dire... Et voilà le serpent qui se mord la queue...

L’usage actuel du terme « pédagogie » est exaspérant pour deux raisons au moins. La première est sémantique : à la fois trop large et trop étroit, le mot est d’un usage équivoque. La seconde est à la fois historique, politique et culturelle. Elle hante la première avec constance, confirmant que les mots, comme on dit, ne sont pas innocents. Impossible de resaisir aujourd’hui ce que *pédagogie* peut apporter encore à la pensée et à la pratique de l’éducation sans situer le mot et la chose dans une histoire et d’en tirer quelque enseignement. Ce faisant, peut-être se manifestera-t-on « pédagogue » si l’on convient qu’un(e) « pédagogue », c’est toute personne qui, non seulement *tire* les leçons d’une pratique éducationnelle mais tente aussi, à ses risques et périls, de les *donner*.

1. Cette contribution est la reprise, modifiée et augmentée, d’un article paru pour la première fois dans P. Champy et C. Etévé (1998). *Dictionnaire encyclopédique de l’éducation et de la formation* (2^e éd.). Paris : Nathan. Nous remercions l’éditeur d’avoir autorisé l’usage de cet article pour la présente publication.

Des significations mal discernables

Il faut convenir dès l'abord que l'empan sémantique du mot « pédagogie » est mal discernable. Effectivement, il est à la fois trop large et trop étroit.

Cette contradiction est déjà repérable dans l'usage que le *parler ordinaire* fait de ce mot. Prenons une phrase comme « le ministre, pour convaincre du bien-fondé de sa réforme, devra faire preuve de pédagogie ». Le sens du terme s'y restreint à une pratique astucieuse et efficace de ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui la « communication ». Mais ce qui gêne, c'est que cette « restriction » est tout autant une extension : les procédés de la communication font, de nos jours, l'objet d'une véritable science. Et celle-ci est susceptible d'inventorier, d'analyser, d'optimiser et de recommander bien des formes de cette « pédagogie » attendue d'un « responsable ».

Dans le *parler soutenu* – celui qu'on serait en droit d'exiger, par exemple, de gens qui tentent d'expliquer ce qu'éduquer veut dire –, la situation est identique : le terme revêt une acception à la fois trop large et trop étroite.

Un pédagogue : quelqu'un qui fait l'école ? quelqu'un qui pense l'éducation ?

Ainsi, au début de ce siècle, l'un des arguments que l'on invoque en faveur du couple *pédologie/pédotechnie*, c'est le reproche fait au terme *pédagogie* d'être *restreint* au seul domaine de l'instruction, et de l'instruction scolaire. Pour les rédacteurs belges du manifeste de la Société de pédotechnie (1906), un *pédagogue* est quelqu'un qui fait l'école. Un *pédologue* ou un *pédotechnicien* seront, par contre, des spécialistes de l'éducation de l'enfance sous tous ses aspects et en tous ses domaines.

Le couple *pédologie/pédotechnie* a connu une fortune très éphémère (Thomann, 1998). L'une des raisons de son échec tient peut-être à la persistance, par la force de l'usage, d'une signification *large* du terme *pédagogie*. Loin d'être cantonné au seul domaine de l'école, *pédagogue* est souvent attesté dans la langue pour désigner non pas d'abord quelqu'un qui *fait* les choses, mais quelqu'un qui *pense*.

Ainsi sera qualifiée de *pédagogique* toute réflexion un peu surplombante, à la fois constatative et prescriptive, mixte d'expérience mûrie et de propos sentencieux, sur les phénomènes de l'éducation et de la formation, quels qu'ils soient. La *pédagogie* se présente alors comme une espèce de « philosophie » au sens où l'on dit de quelqu'un de raisonnable et d'avisé qu'il « s'est fait sa philosophie » face à une situation humaine qui sollicite qu'on y regarde à deux fois plutôt qu'à une, comme c'est le cas de l'éducation.

Mais n'est-ce pas là faire retour aux sens qui ont été attribués plus haut au parler ordinaire ? En réalité, l'élaboration d'un vocabulaire, dans un lieu mitoyen comme l'est l'éducation, ne peut être le seul fait des lexicographes du parler savant. Un mot comme *pédagogie* est, quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, le produit d'une culture, et, ici, spécifiquement, de la culture française.

Le « cas » français

Or celle-ci a répugné longtemps à faire de la pédagogie une « science » élaborée par des « savants ». Or celle-ci a répugné longtemps à faire de la pédagogie une « science » élaborée par des « savants ». De Montaigne (*Essais*, 1580, 1588, 1595) à Rousseau (*Emile ou De l'éducation*, 1762), en passant par Rabelais (*Pantagruel*, 1532, *Gargantua*, 1533) ou Fénelon (*De l'éducation des filles*, 1687), Mme de Maintenon (*Lettres*, 1752, 1756), Mme Campan (*De l'éducation*, 1825) ou Mme Necker de Saussure (*L'éducation progressive ou le cours de la vie*, 1828-1838), écrire sur l'éducation est d'abord le fait d'esprits distingués qui s'autorisent autant de leur « noblesse » ou de la qualité de leur plume que de la profondeur de leur érudition ou de l'ampleur de leur expérience, même si cette dernière est grande. Quant aux *Traités des études*, comme celui de Rollin par exemple (1726-1728), ce sont des règlements commentés par des éducateurs, certes chevronnés, mais qui, eux, se font « moralistes » (dans l'équivoque même de ce terme au sein de la culture française).

Philinte contre Diafoirus

Les personnages de la comédie illustrent bien alors les deux figures contrastées que l'imagerie courante – et l'imagerie savante avec elle – a adoptées pour croquer le pédagogue et illustrer la pédagogie. D'un côté, on a le « pédant » et sa cuistrerie imbécile : c'est Diafoirus du *Malade imaginaire*, par exemple, et son inénarrable rejeton (1673). De l'autre, peut se porter candidat n'importe quel personnage doté d'un jugement pondéré et capable d'un conseil bienvenu : Philinte aux côtés du *Misanthrope*, Ariste face aux Femmes savantes, Cléante contre *Tartuffe*. Mais la pédagogie de ces « médiateurs » est une pédagogie d'amateurs, celle qui, précisément, souffre à être désignée par un pareil vocable. Et leur « philosophie » est bien mondaine.

Peut-être est-ce à cet héritage paradoxal que, dans la culture française d'aujourd'hui, le terme *pédagogie* doit son statut difficultueux. Le « vrai » pédagogue est celui qui ne peut que répugner à se voir affublé d'une qualité aussi embarrassante. Tact, discrétion, modestie : ces seconds rôles de

Molière sont les figures de l'homme « honnête ». Et la pédagogie, s'il faut désigner par là, l'*art de l'entremise modératrice* que ces personnages incarnent avec tant d'élégance, est plus une *attitude* – que nous dirions « éthique » – qu'une *entreprise de pensée systématique*. Mais elle n'est pas davantage ce que nous appellerions un *propos de « praticiens », a fortiori de praticiens professionnels.*

L'essayisme est bien la marque propre de cette pédagogie-là, avec sa part de distance, voire de désinvolture, à l'égard de l'ostentation du savoir comme à l'égard des besognes éducatives. Quand Montesquieu écrit : « l'éducation consiste à nous donner des idées ; la bonne éducation, à les mettre en proportion », ce n'est pas dans un ouvrage de pédagogie qu'il nous livre cette intéressante pensée, mais dans son « *Essai sur les causes qui peuvent affecter les esprits et les caractères* » (date incertaine).

Dépérissement de l'essayisme à la française

Au cours du 19^e siècle deux phénomènes modifient profondément l'approche de l'éducation. D'une part, la conviction va progressivement s'imposer que les choses humaines peuvent, en tant que telles, faire objet de science, bientôt de science « positive » suspensive de jugement et de prescription. D'autre part, le mouvement de « professionnalisation » des enseignants va s'amorcer jusqu'à donner naissance à des corps sociaux aptes à tenir avec légitimité leur propre discours sur ce qu'ils fabriquent.

Face à ce double développement, la tradition française se trouve inscrite en porte-à-faux. En 1874, Alexandre Daguet, rédacteur en chef de « *L'Éducateur* », la revue des instituteurs de la Suisse romande, constate, en dépit de sa francophilie militante, qu'à l'heure où la pédagogie doit accéder au statut, sinon de science, tout au moins de « savoir savant », et les instituteurs se hisser au rang de professionnels, c'est vers les germaniques qu'il convient de se tourner. La France, depuis Rollin, est, aux yeux de Daguet, improductive.

Effectivement, la *Pädagogik* allemande, dès le début du 19^e siècle, fût-elle dans le sillage controversé de Herbart, exerce une attraction incontestable (Metz, 1992). En 1855, Eugène Rendu publie la relation de son voyage en Allemagne du Nord où on l'a dépêché pour observer l'organisation de l'éducation populaire. Il cite trois « puissances » qui jouent un rôle dans cette organisation : l'Etat, l'Eglise évangélique... et la « Science pédagogique » (sic). En France à la même époque la « Science pédagogique » serait bien en peine de figurer sur la liste des « puissances », il lui faudrait d'abord exister.

Cependant les traductions d'ouvrages anglais comme celui de Bain (1879), et surtout de celui de Spencer (1878), écrits à peu près vers le milieu

du siècle, connaissent en France un important succès éditorial. Il semble à beaucoup que c'est de ce côté qu'il faut rechercher, pour la pensée et la pratique de l'éducation, *tant scolaire que familiale ou sociale*, les bases à la fois rationnelles et pragmatiques qui leur manquent.

Bain titre « *La Science de l'éducation* ». Voilà le branle donné. Certes, le mot « science » accolé à « éducation » n'a pas encore – et loin de là – les significations expérimentalistes que lui donneront Schuyten (1911) ou Van Biervliet (1911-1912) en Belgique à la jointure des deux siècles. Mais la rupture avec l'essayisme à la française semble consommée. Pourtant ce dernier se survivra, en France, de manière exemplaire – et non sans bonheur pour la pensée – à travers le « journalisme » d'Alain (1932). Et cette survivance explique peut-être l'évidente répugnance que manifestent toujours en France tant d'esprits cultivés à faire leur place à ce qu'on appelle les « sciences de l'éducation ».

Mais une chose est sûre : dans la francophonie, au début du 20^e siècle, c'est la Belgique d'abord qui donne le ton, puis Genève et le reste de la Suisse romande. Pour les Vaudois le pèlerinage à Léna, chez les disciples d'Herbart, constitue, pendant plusieurs décennies, le détour obligé (Metz, 1992). Les Genevois, eux, vont à Bruxelles, où ils consultent Decroly ou Demoor : ainsi Claparède, avant de fonder, en 1912, l'*Institut des sciences de l'éducation* qui sera célèbre sous le nom d'*Institut Jean-Jacques Rousseau*. Certes, on visite aussi Binet à Paris, et l'on apprécie ses travaux comme on saluera ses « Idées modernes sur les enfants » (1911). Mais c'est plutôt lui qui cherche l'appui et la coopération des Belges et des Suisses. Les « pédagogues » français le tiennent à l'écart (comme cet autre « a-typique » qu'est Gustave Le Bon, 1902). Ferdinand Buisson, sous des pressions diverses, n'invitera pas Binet à écrire dans son « *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* » qui paraît en 1911.

L'urgence de penser l'école

C'est que la « pédagogie » française a trouvé, dans la seconde moitié du 19^e siècle, son propre ton et ses propres têtes pensantes. Ce ne sont plus des essayistes. Ce ne sont pas encore des « scientifiques ». Peut-être sont-ils malgré tout des « savants ». Mais leur tâche prioritaire est bien de penser l'école. La formation de dizaines de milliers d'enseignants requiert de mettre à la tête des nouvelles écoles normales d'instituteurs et d'institutrices un véritable corps de professeurs. Et ces fonctionnaires, s'ils ont besoin d'un savoir commun, ont tout autant besoin d'une doctrine commune. Une littérature « pédagogique » se diffuse, sous la forme de manuels ou de cours. Elle est rédigée souvent par ces penseurs qui détiennent les postes-clés dans les écoles normales supérieures, puis dans les premières chaires universitaires

de « science de l'éducation ». L'un des plus illustres d'entre eux, Gabriel Compayré, en 1885, voit d'ailleurs dans cette dernière appellation, une dénomination toute diplomatique et provisoire : parler de « science de l'éducation » permet d'éviter les évocations fâcheusement pédantes du terme « pédagogie » (p. 11). Mais, dans l'esprit de Compayré, ce serait pourtant ce terme qui, en définitive, conviendrait.

Effectivement, en dépit des incontestables divergences qu'un esprit perspicace peut déceler entre tous ces gens, le discours que tiennent les Marion, Pécaut, Gréard, Steeg, Cadet, Thomas... – et Buisson lui-même avec la cohorte de ses collaborateurs de la première édition du *Dictionnaire* (1882-1887) – est qualifiable de *pédagogique*. C'est bien en effet une *pédagogie* qu'ils construisent. Or, avec Charbonnel (1988), on peut considérer que ce qu'elle nomme le « moment Compayré », loin de ne constituer que le dernier sursaut d'une pensée « moraliste », humaniste, voire spiritualiste, de l'éducation, est bien l'épisode fondateur de l'équivoque « naturaliste » et « scientiste » dans laquelle la pédagogie va se tenir tout au long du 20^e siècle. On s'arrêtera dès lors sur cette histoire² afin d'en tirer quelques enseignements pour aujourd'hui.

Une forme nouvelle de l'« exception française » ?

Comment définir cette « pédagogie » où s'incarne ce qu'on pourrait appeler, d'une certaine manière, la forme nouvelle de l'« exception française », jusque-là assurée par un essayisme de « grands moralistes » ? La pédagogie du « moment Compayré » n'est ni de la philosophie, ni de la didactique, ni de la méthodologie, ni de la morale, ni de la science. C'est un savoir sentencieux *ad usum delphini*, même si ce « dauphin » est, multiplié par cent ou par mille, un(e) petit(e) paysan(ne) mal dégrossi(e) qui peuple les écoles normales. Pourtant, ces « pédagogues » empruntent les caractères de leur propos à chacune de ces diverses approches du fait éducatif pour édifier un objet singulier avec l'espoir que celui-ci ne se résolve aucunement en leur simple « collage ».

2. Terral (1998), en reprend minutieusement tout le cours, « de Guizot à Ferry », comme dit le sous-titre de l'ouvrage. On corrigera par la lecture de ce livre particulièrement documenté et instructif, ce que le présent survol a de trop sommairement « panoramique ».

Des philosophes doctrinaux

La plupart des pédagogues d'il y a cent ans sont des philosophes de formation. Mais s'ils véhiculent une (ou des) philosophie(s), ils ne s'adressent pas, en pairs, aux philosophes de métier, mais aux enseignant(e)s et surtout à ceux et celles qui les forment. Ce choix d'un public entraîne deux conséquences importantes.

La première est que la « philosophie » présente dans cette pensée pédagogique est en définitive celle dont on a parlé en commençant, une philosophie que *l'on se fait*, à partir de l'expérience, et de la réflexion intelligente que l'on déploie à l'égard de cette dernière. On est en réalité plus proche du « sens commun », voire du « bon sens », que des questionnements propres à l'univers « technique » de la philosophie.

Et – seconde conséquence – l'écho même de ces questionnements s'effectue de manière paradoxale³. C'est un écho atténué, voire euphémisé, donnant lieu souvent à une pensée molle ou convenue. Mais, en même temps, le discours interrogatif et programmatiquement dubitatif de la philosophie se fait propositionnel et péremptoirement assertorique. On emprunte des axiomes, on sélectionne des passages déclaratifs. Ce que cette pédagogie véhicule de philosophie, c'est ce que requièrent les besoins de la *doctrine*.

Effectivement une pédagogie, dès lors que par là on tente de conférer *un dire à un faire*, et *un dire qui assure la promotion (ou la prohibition) de ce faire*, ne peut pas ne pas être doctrinale, si l'on définit une doctrine comme la construction de la pensée en tant que répertoire (plus ou moins) raisonné de vérités érigées en référence pour une action que l'on engage ou que l'on évalue. Mais de doctrinal à doctrinaire, on sait le pas, vite franchi. Durkheim, en 1911, évite le terme de « doctrine ». Il propose la notion, à première vue un peu étrange, de « théorie pratique » pour caractériser une pensée comme la pensée de l'éducation. Cette formule dit admirablement le caractère « portatif » de ce qui n'est, pour Durkheim, ni science, ni art, mais, selon ses propres termes, « programme d'action ». Et ce dernier est toujours un mixte d'idées et d'expérience, de constatation et de contestation, de rejet et de projet.

3. Roulet (1998), analysant un corpus d'une trentaine de manuels de pédagogie français, parus entre 1880 et 1920, a bien montré cette constitution paradoxale de la doxa pédagogique.

Des méthodologues généralistes

La pédagogie ne peut donc être confondue avec la philosophie de l'éducation. Cette dernière requiert la priorité critique du doute et la *disputatio* entre pairs. Elle n'est pas non plus de la didactique, même si la préoccupation du *comment (bien) enseigner* est omniprésente dans les propos de ces penseurs. Mais c'est une préoccupation généraliste, qui, visant principalement la formation des instituteurs, entend encore la *discipline* comme une gymnastique de l'esprit et non comme l'organisation spécifique d'un corps de connaissances appelant le choix d'un paradigme spécifique de leur exposition, *a fortiori* de leur « transposition ».

Le discours « pédagogique » est aussi de méthode. Non sans paradoxe, on le tient à la fois à un très haut degré de généralité théorique, et au ras des contingences d'une pratique où l'art et la finesse *in situ* sont censés avoir raison des problèmes. Compayré (1885, p. 252) ou Marion (1888, p. 4), pour ne citer qu'eux, se gaussent de la quête pathétique de *la méthode* chez un Pestalozzi à l'esprit décidément bien embrumé. Les Français, en général, s'irritent, sans trop bien les comprendre, des *formalen Stufen* d'Herbart et de la prétention dogmatique des Herbartiens à une didactique universelle (Compayré, 1906, pp. 111-113). Le même Compayré (1885, pp. 254, 257, 263) traite avec condescendance les « interminables » catalogues méthodologiques qui paraissent en Belgique ou en Suisse.

C'est qu'on a, de la méthode, une conception psychologiste, à l'instar de celle de Herbart, mais on la pense plus cartésienne. On a la conviction que c'est la psychologie qui apportera à la pédagogie sa composante scientifique désormais nécessaire, même si cette psychologie des pédagogues se révèle à l'usage être une psychomorale que dénonceront les « vrais » psychologues quand ils ouvrent, à quelques années de là, leurs laboratoires (pour rester en France, on peut citer Binet, dès 1890, Bourdon, dès 1896, Foucault, dès 1906, ou Piéron, dès 1907).

Lorsqu'Henri Marion présente, dans son cours de 1888 à la Sorbonne, les principes de l'*enseignement libéral*, qui constituent bien la doctrine pédagogique officielle, il les oppose à la fois à ceux de l'« éducation intégrale » comme à ceux de l'éducation autoritaire traditionnelle. Les uns et les autres correspondent pour lui à des projets de contrôle et non d'émanicipation des consciences. Surtout, ces projets ne sont pas conformes aux dispositions de la *nature* de l'enfant. Voilà le mot. Mais son usage pédagogique est désormais affaire de science. L'enfant est une nature et l'on peut connaître les lois qui président à son développement. Et le propre de cette nature, c'est l'activité. Marion, dans son éloge de la *méthode active*, présente cette dernière en définitive comme la *seule méthode possible*, parce que la seule qui convienne à la nature enfantine telle que la psychologie naissante en révèle le fonctionnement.

Des scientifiques « applicationnistes »

Ainsi que Charbonnel (1988) l'a bien montré, l'*applicationnisme*, qui sera la règle des psycho-pédagogues de l'ère expérimentaliste qui va suivre immédiatement (avec Claparède, en particulier dès 1905), est présent chez les penseurs français de l'éducation à la fin du 19^e siècle, même si la distinction de l'*art* et de la *science* leur permet, *in extremis*, de restituer à l'instituteur dans sa classe, entre la figure de l'artiste et celle de l'artisan, un autre statut que celui d'exécuteur servile des basses œuvres de la science (Terral, 1998, p. 166).

Pourtant la pédagogie s'enferme dès ce moment dans ce qui sera son dilemme au cours de notre siècle. Eduquer requiert le respect des lois de la nature qui sont de l'ordre de la *nécessité* et que connaît la science : les (psycho)pédagogues édictent comment (bien) faire, parce qu'ils *savent*. Eduquer requiert, en même temps, un projet qui mette en œuvre une idée de l'humain et de la société humaine, et qui relève, dès lors, de l'ordre de l'*obligation* qui appelle une morale : les (psycho)pédagogues prescrivent comment ne pas (mal) faire, parce qu'ils *ont des convictions*.

Or ce rôle de « psychopédagogues » a été joué en France, dans les écoles normales, pendant des décennies, par des agrégés de philosophie. Appelés à enseigner, par exemple, la psychologie piagétienne, beaucoup le feront sans s'interroger sur leur compétence alors qu'ils n'ont jamais franchi le seuil d'un laboratoire d'épistémologie génétique. C'est l'*exception française* du « moment Compayré » qui se prolonge. La psychopédagogie, quoi qu'il en soit des efforts faits pour la définir et en isoler le champ *proprement expérimental* (on pense à l'entreprise pionnière de Gaston Mialaret dès 1950 ; 1954), aura été, en tant qu'enseignement, une discipline bâtarde : insuffisante comme science parce que sans lien, autre que divulgateur approximatif, avec de la recherche ; insuffisante comme morale, parce que bridée dans un scientisme qui fait de naturalité vertu.

Le pluriel des sciences de l'éducation

Quatre séries d'événements auront raison de cette « exception française » et emporteront la pédagogie avec la psycho- du même nom.

La première série est la plus souvent invoquée. Il suffira en effet que, dans l'arsenal des sciences humaines, d'autres sciences prennent l'éducation comme objet d'étude pour que cesse ce lien privilégié avec la psychologie et que s'impose le pluriel des « sciences de l'éducation » au sein desquelles la sociologie, tout aussi doctrinarisée que la psychologie avait pu l'être, ferait entendre, pendant des décennies, sa partition fort singulière et autrement dominatrice (p. ex. Bourdieu et Passeron, 1964).

La recherche en éducation vs la pédagogie

En même temps, principalement en Belgique – où l'on peut évoquer, entre autres, l'œuvre magistrale de de Landsheere (1982 ; cf. aussi Crahay et Lafontaine, 1986), en Suisse romande – avec, entre autres, Cardinet (1991) ou les Américains Huberman (1991) et Allal, (1986) – ou au Québec (par ex. Scallion, 1987 ; Tardif, 1992 ; ou le Belge Jonnaert passé de Mons à Sheerbrooke, 1988), puis, non sans retard, en France, la « pédagogie expérimentale », trop grevée des naïvetés exemplarantes comme celles d'un Dottrens à Genève (1994), faisait place à un propos de *recherche en éducation* qu'il soit possible de ne confondre ni avec une mise en œuvre des diverses sciences humaines dans le champ éducationnel, ni avec un simple habillage savant des préceptes de la « bonne conduite » éducatrice. Peut-être est-ce Edouard Bayer (Liège, puis Genève) qui a poussé le plus loin l'exigence scientifique *autonome* de cette recherche en éducation quand il en fait une expérimentation radicalement falsificatrice de toute *théorie pratique* éducationnelle et capable, par là, de rejoindre, à son plus haut point d'exigence, la critique philosophique de la raison éducative. Mais sans doute est-il vain d'attendre de cette « recherche »-là qu'elle contribue, de près ou de loin, à la confection d'un petit vade-mecum « pédagogique » (!) de la réussite en éducation...

L'ère des didactiques

La troisième série d'événements à laquelle être attentif pour comprendre la perte de crédit d'une (psycho)pédagogie généraliste, c'est l'avènement, autonomiste et autoproclamé, dès la fin des années 60, des didactiques des disciplines⁴. Phénomène démultiplié, imaginatif, parfois iconoclaste et filibustier, la saisie didacticienne a renouvelé profondément le regard pédagogique sur les savoirs et les compétences, que celles-ci soient disciplinaires ou transversales. Souvent perspicaces, tant dans le renouvellement des concepts que dans l'invention de dispositifs d'apprentissage, les didacticiens se sont érigés en véritables *corps intermédiaires spécialisés*, médiateurs obligés entre les producteurs du savoir et ses diffuseurs, non sans avoir à payer eux-mêmes, mais aussi à faire payer aux autres, le prix de leur présence dans le paysage éducationnel. La rivalité de leurs propos avec le

4. Cette contribution étant dépourvue de toute prétention encyclopédique, il est bien difficile de faire état, sans grande lacune, et donc sans risque d'injustice, de l'abondante littérature consacrée aux domaines variés de la didactique. On se bornera à citer, parce qu'ils ont fortement contribué à « donner le ton » au cours des dernières décennies, Astolfi, Giordan, Gohau, Host, Martinand & Rumelhard (1978), Bronckart, Bain, Schneuwly, Pasquier & Davaud. (1985), Brousseau (1985), Chevallard (1985), Astolfi (1992), Vergnaud (1994), Develay (1995).

propos pédagogique était inévitable dès lors que le « comment (bien) enseigner les mathématiques ou la biologie, ou le français... ? » comprenait un « comment (bien) enseigner ? » tout court dont il fallait régler le statut.

Place au discours praticien

La quatrième série d'événements où se trouvait inscrite la préemption de cette pédagogie académique à la française et de son succédané psychopédagogique, c'est la promotion, au cours des années 80-90, d'un discours praticien, contemporain de la mise en valeur, parfois ombrageuse, des anonymes pour compenser (ou renforcer ?) la médiatisation des célébrités.

Soit que, secouant la tutelle (réelle ou supposée) des notables, en particulier universitaires, les « praticiens » s'érigent, *motu proprio*, en théoriciens de leur propre pratique et se mettent à élaborer un « savoir praticien » autonome, par exemple cette « pédagogique » (comme on dit « politique » ou « rhétorique ») dont Gillet (1987) s'est fait le concepteur.

Soit que, participant du vaste mouvement d'émancipation de la parole des anonymes, que constituent les histoires de vie (Dominicé, 1990 ; Josso, 1991 ; Pineau, Jobert *et al.* 1989), les pratiques de récits (comme celles des Collectifs de pédagogie institutionnelle), les ateliers d'écriture (ceux des Crap-Cahiers pédagogiques, par exemple ; Imbert *et al.*, 1997) ou les réseaux d'échanges de compétences (Hébert-Suffrin, 1998), tout un propos sur l'éducation revienne aux acteurs aux dépens du « parler-sur » détenus par les savants.

De « nouveaux pédagogues » ?

Pour ne citer qu'un bref éventail d'œuvres récentes mais déjà considérables, voire magistrales, comme celles de Imbert (1985), Houssaye (1988), Meirieu (1991), Hadji (1992), Cifali (1994) ou Perrenoud (1995), ne peuvent-elles pas être interprétées comme une sorte de retournement de « gens de science » (sociologues, philosophes, psychanalystes...), au plus près de « gens de terrain » et se percevant tels eux-mêmes ? Ils ne s'érigeraient ni en commentateurs ni en juges. Mais, à la manière du moniteur antique, ils se feraient « paroliers », explicitant, de façon à la fois restitutrice et anticipatrice, la « théorie pratique » implicite de leurs interlocuteurs *en même temps que la leur propre*. Le titre d'un récent ouvrage de Perrenoud (1997) ne le montre-t-il pas *en pédagogue*, mettant en œuvre la conception programmatique durkheimienne de la pédagogie ? « Enseigner : agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude ». Certes, ces infinitifs sont de description. Mais ils prescrivent tout autant.

Deux leçons

On peut, dès lors, face à cette redistribution des « lieux » et des pouvoirs réciproques, s'interroger sur l'avenir d'un corps de propos qui s'appellerait « pédagogie », au-delà des emplois triviaux du terme qui, de toute façon, ont encore de beaux jours devant eux. Les leçons du « moment Compayré » et de ses suites semblent bonnes à prendre. Tirs-en deux pour finir. Car tout sans doute est en train de se rejouer.

La première leçon est banale. Elle restaure la simple question : qui parle à qui ? Des philosophes qui s'adressent à des gens qu'ils ne réputent pas philosophes à leur instar ne sont plus des philosophes, mais des propagateurs. De même, un scientifique qui « vulgarise » rend, du même coup, son auditeur « vulgaire », ce qui n'est pas forcément lui manquer de respect. De même encore, quelqu'un qui parle de sa pratique devient, *ipso facto*, un praticien de la parole.

Un philosophe, un scientifique, un praticien qui se font pédagogues *propagent de la pensée et de l'évaluation sur de l'action, la leur, celle des autres*. Sans doute, tout propagateur ne fait pas de la propagande. Mais propagation et propagande partagent la même caractéristique : tout propagateur est assigné à se faire *rhéteur*. Pas de pédagogie sans une acceptation de cette condition-là. Et cela implique que le ton, le style, les images, le mode d'équilibration réciproque des concepts et des lieux communs, la rationalité d'argumentation ne sont ni de philosophie ni de science ni de pratique, *ne peuvent pas l'être et n'ont pas à l'être*. Par contre la rigueur dans le maniement des idées et la probité dans celui des consciences devront être perceptibles au philosophe comme au scientifique, comme au praticien. Le reste est, *stricto et bono sensu*, littérature. La pédagogie est littérature : c'est l'éducation qui se pense, c'est-à-dire se parle, s'estime et s'imagine. Se rêve, peut-être aussi.

La seconde leçon, c'est qu'il y a – et légitimement – à prescrire et à juger ce qu'il est mieux de faire quand on éduque. Pas de pédagogie sans « programme d'action », donc pas de pédagogie sans doctrine ou, à tout le moins, sans « théorie pratique ». Se confectionner une doctrine n'est pas contracter une maladie honteuse. La philosophie, la science et la pratique sont, elles, l'objet d'une manipulation honteuse *quand on les exhibe pour masquer qu'on est doctrinaire*.

L'éducation et la formation ont besoin aujourd'hui, comme dans toute culture et à toute époque, d'être en prise sur – aux prises avec – de la doctrine. Educateurs et formateurs ont appris à identifier les risques de l'en-doctrinement et à désapprouver justement les manœuvres d'une présence trop prévenante. Il leur faut désormais apprendre tous les jours à identifier le risque inverse, celui de la carence doctrinale, et à désapprouver les

mancœuvres de l'absence auxquelles l'absence de manœuvre laisse le champ libre.

Mais, sans doctrine, il est difficile de dire au nom de quoi prononcer une désapprobation qui soit *juste*, c'est-à-dire discernement et non terreur de l'inconnu. C'est cet « au nom de quoi » justificatif qui requiert des « pédagogues », ces gens qui d'abord *tirent* les leçons, certes, mais qui, *moderato e ostinato*, s'essaient quand même à les *donner*, sans, pour autant, se faire « donneurs de leçons ». Contradiction vive où chercher la voie étroite et médiane. Programme fort pour un renouveau de la pédagogie, toute honte bue.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alain (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris : Alcan.
- Allal, L. (1986). A quoi joue-t-on à l'école ? *Education et recherche*, 8, 7-42.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P., Giordan, A., Hogahu, G., Host, V., Martinand, J.-L. & Rumelhard, G. (1978). *Quel enseignement des sciences, pour quel homme, pour quelle société ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Bain, A. (1879). *La science de l'éducation*. Paris : Germer Baillière et Cie.
- Bayer, E. (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible) In M. Crahay & D. Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement. Hommage à Gilbert De Landsheere* (pp. 483-507). Bruxelles : Labor.
- Binet, A. (1911). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Minuit.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Pasquier, A. & Davaud, C. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherche en didactique des mathématiques*, 7, 33-115.
- Buisson, F. (Ed.) (1882-1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (7 vol.). Paris : Hachette.
- Buisson, F. (Ed.) (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- Cardinet, J. (1991). *Evaluation scolaire et mesure*. Bruxelles : De Boeck.
- Charbonnel, N. (1988) *Pour une critique de la raison éducative*. Berne : Peter Lang.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Cifali, M. (1994). *Le Lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Claparède, E. (1905). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève : Kündig.

- Compayré, G. (1885). *Cours de pédagogie*. Paris : Delaplane.
- Compayré, G. (1906). *Herbart et l'éducation par l'instruction*. Paris : Delaplane.
- Crahay, M. & Lafontaine D. (Ed.). (1986). *L'art et la science de l'enseignement. Hommage à Gilbert De Landsheere*. Bruxelles : Labor.
- De Landsheere, G. (1970). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Armand Colin.
- Develay, M. (Ed.) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris : ESF éditeur.
- Dominicé, P. (1990). *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dottrens, R. (1944). *Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale ?* Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé.
- Durkheim, E. (1911). « Pédagogie ». In F. Buisson (Ed.), *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- Gillet, P. (1987). *Pour une pédagogique*. Paris : Presses Universitaires de France, 1987.
- Hadjí, C. (1992). *Penser et agir l'éducation*. Paris : ESF éditeur.
- Hébert-Suffrin, C. (1998). *Les savoirs, la réciprocité et le citoyen*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique* (2 vol.). Berne : Peter Lang.
- Huberman, M.A. & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.
- Imbert, F. & Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle. (1997). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'éducation*. Paris : ESF.
- Jonnaert, P. (1988). *Conflits de savoir et didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Josso, C. (1991). *Cheminier vers soi*. Lausanne : L'Âge d'Homme.
- Le Bon, G. (1902). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Flammarion.
- Marion, H. (1888). Règles fondamentales de l'enseignement libéral. La méthode active. *Revue pédagogique*, XII (1), 1-19.
- Meirieu, P. (1991). *Le Choix d'éduquer*. Paris : ESF.
- Metz, P. (1992). *Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform*. Berne : Peter Lang.
- Mialaret, G. (1954). *La nouvelle pédagogie scientifique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1997). *Enseigner : agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Pineau, G., Jobert, G. et al. (1989). *Histoires de vie* (2 tomes). Paris : L'Harmattan.
- Rendu, E. (1855). *De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord*. Paris : Hachette.
- Roulet, M. (1998). *Manuels de pédagogie et de psychologie des écoles normales en France entre 1880 et 1920*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

- Scallon, G. (1987). *L'évaluation formative des apprentissages*. (2 vol.). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Schuyten, M.C. (1911). *La pédologie*. Gand : Vanderpoorten.
- Spencer, H. (1878). *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*. Paris : Alcan.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.
- Terral, H. (1998). *Les savoirs du maître. Enseigner de Guizot à Ferry*. Paris : L'Harmattan.
- Thomann, A. (1998). *La pédotechnie. Chronique d'une mort annoncée*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Thomas, P. (1994). *Le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. Unité et disparité d'une pédagogie pour l'école primaire (1876-1911)*. Thèse de doctorat en Science de l'éducation, Université Lumière Lyon.
- Van Biervliet, J.-J. (1911, 1912). *Premiers éléments de pédagogie expérimentale* (2 tomes). Gand : Vanderpoorten.
- Vergnaud, G. (1994). *Apprentissages et didactiques. Où en est-on ?* Paris : Hachette.

Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation ?

Edouard Bayer et François Ducrey

INTRODUCTION

Nous avons été formés, l'un, dans la tradition des sciences pédagogiques (Liège, 1963), l'autre, dans celle des sciences de l'éducation (Genève, 1993).

Notre contribution à la réflexion collective engagée sur la reconfiguration des sciences de l'éducation se limitera à l'examen de l'évolution et des possibilités d'évolution d'une pratique de recherche dont nous pouvons, croyons-nous, nous prétendre experts mais sans savoir vraiment à quel titre. Au début des années 70, cette pratique de recherche est identifiée de manière relativement stable en francophonie par le vocable *analyse de l'enseignement* ou encore *analyse des processus d'enseignement* (Bayer, 1973 ; Dussault, 1973). Pour faire bref, nous utiliserons par la suite l'acronyme AnPE.

Dans le contexte des sciences pédagogiques, le corpus des recherches AnPE apparaît la première fois comme appendice d'un chapitre de pédagogie expérimentale consacré à l'évaluation des enseignants, à la mesure et à la prédiction de l'efficacité pédagogique (de Landsheere, 1966, pp. 120-132). Quand à Liège les sciences pédagogiques changent de nom, en 1964, pour s'appeler comme partout ailleurs les sciences de l'éducation, la pédagogie expérimentale reste néanmoins la discipline fédérative des sciences de l'éducation, aucune de celles-ci n'y étant en fait assumée à titre de *science de l'éducation singulière*. L'AnPE tend alors à s'affirmer, dans le cadre d'une pédagogie expérimentale institutionnellement majeure, comme une

instance de synthèse relativement autonome des recherches sur l'efficacité pédagogique (de Landsheere, 1982, pp. 246-283).

Or, dans le contexte genevois – et, plus largement, le contexte français – *des sciences de l'éducation*, la pédagogie expérimentale n'a pas – n'a plus – statut de *science* de l'éducation. Peut-être est-il bien qu'il en soit ainsi, mais cela nous pose problème dans la mesure où aucune *science* de l'éducation ne reconnaît comme objet d'étude l'analyse de l'enseignement telle que définie ou située par la pédagogie expérimentale. Cela signifierait-il que la pratique AnPE ainsi définie et située soit obsolète ?

Si nous étions américains, notre problème se poserait tout autrement. Abstraction faite des questions que notre formation européenne poserait à coup sûr, nous serions, pensons-nous, de simples chercheurs en éducation (*educational researchers*) et notre pratique AnPE s'inscrirait tout simplement dans l'espace de la recherche sur l'enseignement (*research on teaching*) construit par des psychologues de l'éducation et qui traite, en pleine autonomie paradigmique, de l'efficacité des pratiques d'enseignement (*research on teaching effectiveness*). Mais, là-bas, une autre sorte de chercheurs, rarement identifiés comme *educational researchers*, pratique aussi l'AnPE dans un espace de recherche *de facto* indépendant de la *research on teaching*, celui de la recherche – sur l'enseignement également – élaboré par les anthropologues, ethnographes et ethnométhodologues de l'éducation. La pratique de l'AnPE y trouve là une toute autre légitimité scientifique, dont le trait le plus remarquable est qu'elle n'a pas à y répondre de l'efficacité de l'enseignement. Notons cependant que Doyle (1986) a tenté de réunir ces deux pratiques autonomes de l'AnPE dans le cadre paradigmatique de la recherche sur l'efficacité des enseignants. Un peu comme si seul le rapport à la question de l'efficacité pédagogique vérifiait la reconnaissance en éducation de toute recherche sur l'enseignement.

Tout ceci nous amène naturellement à penser que la *recherche en éducation* avec ses différents territoires et la *pédagogie expérimentale* avec ses différents chapitres sont à bien des égards synonymes, l'une et l'autre apparaissant comme instance de synthèse des sciences de l'éducation. Si nous ne nous trompons pas, l'on devra forcément admettre que l'un des enjeux majeurs de la recherche en éducation – et par voie de conséquence des *sciences de l'éducation* – se joue d'abord dans le rapport que celle-là et celles-ci entretiennent avec la pédagogie.

Cette discipline n'a pas à être considérée comme une science mais plutôt comme un discours ayant pour fonction de dire les normes éducatives et, pour objet, de poser les légitimités de sa fonction. Mais, qu'elle fonctionne exclusivement comme un discours de légitimation, ne signifie pourtant pas que la pédagogie ne soit qu'un genre rhétorique parmi d'autres. Quelles qu'en soient ses modalités déclaratives, philosophique ou rationaliste, expérimentale ou scientifique, la pédagogie produit en fait le discours

politique relatif à l'éducation et, à notre sens, ce n'est que dans leur rapport à ce discours politique incontournable que *des sciences* sont reconnues de l'éducation.

Mais sans doute nous trompons-nous car les contextes genevois et français *des sciences de l'éducation* ne reconnaissent ni la pédagogie expérimentale, ni son synonyme contemporain, la recherche en éducation, comme instance de synthèse¹ épistémologiquement pertinente des sciences de l'éducation. Dans ces contextes, chaque *science de l'éducation* tendra en conséquence à affirmer son irréductible singularité disciplinaire et épistémologique, et, pour avoir droit de cité, toute démarche nouvelle de production de connaissance en éducation aura à faire de même.

Cela posé, revenons à des propos plus modestes : l'AnPE est prise en charge par la pédagogie expérimentale, par la psychologie de l'éducation et par les sciences sociales. A quelle compréhension de l'enseignement ces différentes démarches mènent-elles et dans quel rapport avec la pédagogie ? Suffirait-il que l'AnPE change son rapport à la pédagogie pour qu'une science de l'enseignement ait une chance d'avvenir ? Si oui, quel serait son objet ?

Travaillant à Genève, nous avons évidemment intérêt à soutenir la thèse d'une pratique AnPE constitutive d'une science de l'enseignement, aimant à penser qu'une telle science y serait d'emblée reconnue comme science de l'éducation. Mais ce n'est pas si sûr car, dans le cadre des sciences de l'éducation à la française, c'est plutôt la sociologie de l'éducation qui prétend répondre aujourd'hui de la pratique AnPE. Et de la façon dont elle en répond dépendra la plausibilité de la thèse que nous avons d'autant plus intérêt à soutenir que nous ne sommes pas sociologues.

L'observation systématique de ce que font les enseignants en classe est le minimum exigé d'une pratique AnPE. De ce point de vue, il serait facile de mettre en évidence que des pratiques AnPE sporadiques jalonnent toute l'histoire de la recherche en éducation. Ce minimum requis n'est cependant pas suffisant, à nos yeux, pour autonomiser l'AnPE dans le cadre de la recherche sur l'enseignement. Nous poserons en plus, comme condition nécessaire, que l'observation de ce qui se fait en classe soit finalisée par l'ambition de comprendre l'enseignement *et pas autre chose*.²

1. Mais disant cela, il semble bien que nous nous trompons encore, en tout cas en ce qui concerne la France où la DEP (Direction de l'évaluation et de la prospective du Ministère de l'éducation nationale) et l'IREDU (Institut de recherche en économie de l'éducation de l'Université de Bourgogne) apparaissent nettement comme des instances de recherche en éducation, au sens américain du terme, chargées de la promotion et de la synthèse des recherches sur l'efficacité pédagogique et, à ce titre, de la pratique AnPE, mais, cette fois, plus à l'initiative d'économistes que de psychologues de l'éducation.

2. Notre définition de l'AnPE est des plus restrictives, nous le savons. Nous admettons que

Dans le cadre de la recherche sur l'efficacité pédagogique, à ce jour vieille d'un siècle et un peu plus, les conditions d'existence de l'AnPE ne se dégagent qu'à la charnière des décennies 50-60, comme alternative aux paradigmes de la recherche sur les enseignants en voie d'effondrement. A ce moment, et pendant une période de transition qui durera quelque quinze ans, trois positions antagonistes tentent de préciser la pratique AnPE et un programme de recherche conséquent : celles définies respectivement par la pédagogie et par la psychologie, d'une part, et, d'autre part, une position que nous qualifierons d'adisciplinaire en ce qu'elle récuse avec une égale vigueur la pertinence de tout *a priori* pédagogique ou psychologique pour la compréhension de l'enseignement. Bien qu'à notre sens, ce soit cette position dite adisciplinaire qui ait explicité le programme de recherche le plus radicalement révolutionnaire, c'est néanmoins la psychologie qui, la première, parvient, dans le courant des années 70, à paradigmatiser une pratique AnPE et développer un programme de recherche consistant. Malgré l'évidente réussite de celui-ci – réussite néanmoins contestable et contestée –, la pratique AnPE mise en œuvre sera sévèrement critiquée et, à cet effet, stigmatisée de pratique behavioriste. Un réaménagement paradigmique d'inspiration plus franchement cognitiviste est alors proposé, mais il conduit inéluctablement, nous semble-t-il, à l'abandon de toute pratique AnPE : l'observation systématique de ce qui se fait en classe est de moins en moins prérequise ; le souci de comprendre pour elle-même la logique des pratiques effectives d'enseignement cède évidemment de plus en plus le pas à celui de placer l'enseignement sous contrôle direct des théories de l'apprentissage. Cependant il est aussi suggéré, simultanément au réaménagement cognitiviste de la pratique AnPE en cours, que la recherche sur l'efficacité pédagogique aille se ressourcer en lorgnant du côté des pratiques AnPE mises en œuvre par les sciences sociales.

Ainsi rapidement retracée, la trame de l'évolution de la recherche sur l'enseignement structurera notre propos qui comprendra deux sections.

La première section rendra compte, en trois parties, du développement de la recherche sur l'efficacité pédagogique, soit : les deux périodes paradigmatisées de cette recherche, la première illustrative d'une position typiquement pédagogique, la deuxième illustrative, elle, d'une position psychologique et, entre les deux, une période de transition qui aura à être caractérisée comme phase de rupture, marquée par l'abandon d'un paradigme,

d'autres voies de compréhension de l'enseignement sont possibles et parfaitement légitimes. Le défi que nous nous donnons ici est d'examiner à quoi pourrait ressembler et aboutir une pratique de recherche qui, sans finalité pédagogique explicite, prendrait pour objet l'enseignement, en se voulant de plus déconnectée de tout cadre disciplinaire de référence, de la psychologie comme de la sociologie de l'éducation.

l'expression de nouvelles possibilités de recherche, et se concluant par l'adoption d'un nouveau paradigme.

Dans la mesure où la recherche sur l'enseignement conduite dans le cadre des sciences sociales devient une référence explicite de la recherche sur l'efficacité pédagogique, la seconde section lui sera consacrée. Nous examinerons plus particulièrement la position de recherche définie par l'ethnométhodologie et ses retentissements sur la pratique AnPE dans le cadre de la sociologie – française – de l'éducation.

LA RECHERCHE SUR L'EFFICACITÉ PÉDAGOGIQUE (TEACHING EFFECTIVENESS)

La notion d'efficacité est l'une de celles qui signe le plus sûrement le rapport de la recherche en éducation avec le discours pédagogique contemporain. En effet, édicter des normes éducatives, c'est d'une certaine façon légitérer sur les critères ou les conditions de l'efficacité pédagogique. Et vouloir une connaissance scientifique de ces critères et conditions, c'est également vouloir une légitimation scientifique du discours pédagogique. Mais c'est aussi tenir pour plausible la possibilité d'une rationalisation scientifique des entreprises éducatives.

Ainsi référée à la notion d'efficacité et à ses implications, la recherche sur l'enseignement ne peut être qu'une recherche pédagogique. Sa finalité, explicitée dès la fin du siècle dernier, reste encore aujourd'hui l'optimisation scientifiquement argumentée des procédures de sélection, de formation, d'évaluation et de promotion des enseignants. Que cette recherche pédagogique soit le fait de pédagogues expérimentaux ou de psychologues – voire de sociologues – de l'éducation est sans grande importance. Ce qu'il importe davantage de distinguer, ce sont les différentes positions de recherche que les uns comme les autres peuvent tenir. Nous qualifions l'une de celles-ci de pédagogique pour désigner les pratiques de recherche qui partent, sans la questionner, d'une conception aprioriste de l'efficacité. A ce titre, une position pédagogique peut sans impertinence être qualifiée de position non scientifique. Chronologiquement parlant, elle sera néanmoins dite préscientifique.³ Quand nous qualifions de psychologique la position de recherche qui suivit, nous prenons acte que la recherche tente alors d'expliquer l'efficacité pédagogique en référence à une définition de celle-ci empiriquement vérifiable (en référence, en l'occurrence, à des mesures

3. Ce qui, en toute rigueur, ne veut rien dire, l'émergence en éducation de positions scientifiques n'entraînant pas nécessairement la disparition des positions non scientifiques. Rien donc ne garantit que celles-ci n'aient pas un jour à être dites postscientifiques.

d'apprentissages scolaires). A cet égard, une position psychologique peut être considérée comme l'une des positions scientifiques effectives en recherche éducationnelle, bien qu'elle apparaisse *de facto* comme la seule position scientifique effective en matière de recherche pédagogique.⁴

Les paradigmes préscientifiques de la recherche pédagogique sur l'enseignement

Si, pour rendre compte de la recherche sur les enseignants, Gage (1963, p. 113) n'avait pas imposé la formule des paradigmes du critère d'efficacité⁵, nous lui préférerions de loin la formule du paradigme des critères d'efficacité. En effet, les différents paradigmes que décrit Gage mettent tous en œuvre une seule et même démarche. Celle-ci consiste à d'abord séparer, comme le grain de l'ivraie, les bons enseignants des autres, pour, ensuite, chercher les fondements empiriques qui valideraient la distinction établie.

Cette démarche – pour nous, ce paradigme – est typique d'une position pédagogique en ce que la notion du bon maître (*le criterion-of-effectiveness* de Gage) y fonctionne comme un *a priori* kantien, garant à lui seul de la scientificité de la recherche sur les enseignants. Les chercheurs en éducation partagent, en effet, avec le commun des mortels au moins l'expérience d'être passés par l'école et, dès lors, la conviction que tous les enseignants ne se valent pas. A côté de l'indifférence anonyme qu'inspire une majorité d'honnêtes professionnels besogneux, chacun se souvient de l'un ou l'autre enseignant d'autant plus remarquable que chacun eut à subir l'épaisse médiocrité de quelques autres. Bref, tout le monde sait d'expérience directe que le bon maître existe. La mesure de l'efficacité pédagogique sera donc d'emblée donnée par la connaissance directe qu'a tout un chacun du bon maître et à partir de laquelle tout le monde – *a fortiori*, un spécialiste de l'éducation – est à même de juger la qualité relative des enseignants et, avec un peu de pratique, d'enregistrer ce jugement sur une échelle d'évaluation. Expliquer ces jugements qui, allant tellement de soi, ne posent problème à personne, devient alors une tâche d'une extraordinaire simplicité : il suffira d'en trouver les corrélats les plus susceptibles d'en assurer une prédiction fiable. Cette condition remplie, ils pourront alors être conçus comme les critères opérationnels de l'efficacité pédagogique.

Mitzel (1960) a classé en trois catégories (soit les trois paradigmes décrits par Gage) ces critères opérationnels : les *critères de présage*, prenant

4. Les positions affirmées dans ce paragraphe font, parmi tant d'autres disponibles, plus spécialement référence à Barr *et al.* (1961), Boyce (1915), de Landsheere (1982), Delhaxhe (1991), Doyle (1978/1986), Gage (1963, 1978), Medley (1987), Shulman (1986).

5. *Criterion-of-effectiveness paradigms.*

en compte les caractéristiques personnelles des enseignants et censés permettre l'identification du bon maître ; les *critères de processus* qui, passant en revue les qualités des pratiques de classe, devaient nous apprendre comment enseigne le bon maître ; et, enfin, les *critères de produits*, soit les résultats obtenus par les élèves, notamment par les élèves enseignés par le bon maître.

Les deux premières de ces catégories furent les plus systématiquement explorées. Et celle des présages plus particulièrement encore. Voilà qui est bien révélateur de la conception humaniste qui domine alors la pensée pédagogique et qui impose une totale synonymie entre l'enseignant comme personne et l'enseignement comme activité justiciable d'une étude indépendante. Ainsi que le rappelle Mialaret (1982), « on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir, on enseigne ce que l'on est » (p. 9). Getzels et Jackson (1963) argumentent avec la même rhétorique que « la personnalité du maître est une variable significative de la classe. Certains argueraient même que c'est, en fait, la variable la plus significative » (p. 506). Les critères de produits furent, à l'époque, peu considérés⁶, l'une des explications étant que les résultats scolaires témoigneraient, pensait-on, surtout des qualités de l'élève : « L'enfant le plus intelligent peut apprendre avec le plus mauvais professeur, alors que le moins intelligent peut ne rien apprendre avec le meilleur » (Evans, 1959, p. 23).

La recherche pédagogique à la recherche de paradigmes scientifiques

Les travaux liés à la recherche sur les enseignants ne font qu'essayer d'objectiver des jugements d'efficacité posés *a priori*. Ils ne peuvent dès lors en produire qu'autant d'objectivations différentes – et, généralement, discordantes – que de juges convoqués pour évaluer les qualités des enseignants ou leurs façons d'exercer. Le mythe du bon maître comme catégorie universelle de l'entendement vole en éclat. L'efficacité pédagogique ne pouvant tout simplement pas être objectivement mesurée par l'objectivation de jugements subjectifs, un raisonnement de simple bon sens, enfin unanimement partagé, signe l'acte de décès des paradigmes du critère d'efficacité.

6. Burkhardt (1969, cité par de Landsheere, 1982, p. 250) recensant quelque mille recherches sur l'efficacité des maîtres, n'en trouve qu'une vingtaine seulement qui prennent le développement de l'élève comme critère. Les revues de littérature relatives à ce type de recherches font toutes état de résultats négatifs : les produits de l'enseignement semblent ainsi complètement indépendants des jugements d'efficacité portés sur les enseignants. Pour le repérage de ces revues de littérature et un rapide survol de leurs conclusions, on consultera utilement Medley et Mitzel (1963, pp. 257-258).

Simultanément, il est tout aussi unanimement reconnu qu'il importerait peut-être, avant d'évaluer l'efficacité des enseignants, de savoir de quoi il retourne exactement quand on dit que les enseignants enseignent. Or l'on découvre avec stupéfaction, qu'à part les innombrables listes d'adjectifs ayant servi à les qualifier, l'on ne sait quasiment rien des pratiques effectives d'enseignement. Ce lucide constat d'ignorance signe en quelque sorte l'acte de naissance de l'AnPE dans le cadre de la recherche pédagogique sur l'enseignement. Il est plus que symptomatique que la première revue des premiers essais d'AnPE paraîsse sous le titre « Measuring classroom behavior by systematic observation » (Medley & Mitzel, 1963).

Mais ce qui étonne vraiment, c'est que la recherche sur les enseignants donne l'impression de s'effondrer pratiquement d'un seul coup : les travaux qu'elle inspirait sans discontinuité pendant des décennies s'arrêtent définitivement dès le début des années 60 : « Characteristics of teachers » (Ryans, 1960) apparaît comme la dernière recherche d'importance publiée sur le sujet. Ce soudain effondrement fait sans doute de la charnière des décennies 50-60 l'une des périodes de la recherche pédagogique les plus fascinantes pour l'épistémologie, l'histoire et la sociologie des sciences de l'éducation.

Ainsi, une tradition de recherche a pu impunément ronronner pendant trois quarts de siècle sans jamais rien produire d'autre qu'une montagne de travaux à peu près insignifiants : « Les quelques gouttes de connaissances que nous pouvons exprimer d'un demi siècle⁷ de travaux sur les caractéristiques personnelles des bons maîtres offrent une nourriture intellectuelle si pauvre qu'il est presque embarrassant d'en parler » (Jackson, 1967, p. 2). Pourtant l'improductivité de ces travaux fut signalée relativement tôt (Barr, 1948 ; Reavis & Cooper, 1945) et, depuis, sans cesse réitérée (Barr *et al.*, 1961 ; Evans, 1959, 1961 ; Getzels & Jackson, 1963 ; Morsh & Wilder, 1954). Nous avons quelque peine à croire que le ralliement des chercheurs à un raisonnement de simple bon sens et d'une logique proprement atemporelle suffise, comme cela semble avoir été le cas, à mettre fin à la recherche sur les enseignants. Nous sommes même tentés de penser que, malgré son insuccès patent, cette recherche pourrait reprendre du jour au lendemain. Les pratiques de sélection, de formation, d'évaluation et de promotion des enseignants n'ont pas disparu ; il suffirait que la fonction assignée à la recherche en éducation soit de servir d'alibi scientifique à la pratique pour que la recherche sur les enseignants reparte *illoco* : l'*enseignant expert* d'aujourd'hui ne remplace-t-il pas, en fait, le *bon maître d'antan* ?

Qu'un raisonnement d'une logique atemporelle soit si tardivement pris au sérieux serait, plus qu'un impératif épistémologique, le signe, selon nous,

7. Tardive, la revue de littérature de Jackson ne considère pas les travaux de la fin du 19^e.

d'un véritable changement de mentalité. Or la période 50-60 est bien une période de transition générationnelle : la *génération Dewey* cède la place à une nouvelle génération de spécialistes – celle de ceux qui pensent que, pour être de l'éducation, il n'y a plus à plagier la pédagogie et qui, prenant les commandes de la recherche éducationnelle, lui imposeraient alors les canons des *sciences de l'éducation*. Dans ce contexte, il y a aussi l'accès aux ordinateurs qui, se généralisant, incitent les chercheurs à maîtriser ce qui apparaît pour la plupart d'entre eux comme de nouveaux outils conceptuels, notamment les modèles multivariés.

Mais, plus prosaïquement, il y a aussi le Spoutnik et Gagarine qui vont donner à la *teaching effectiveness research* une toute nouvelle résonance : jadis dédaignés, les critères de produits deviennent les critères ultimes de l'efficacité pédagogique (Gage, 1963, p. 116) ; brutalement dit, l'enseignement doit produire des résultats.⁸ Et pour cela, les gouvernements sont prêts à dépenser beaucoup d'argent (les programmes d'éducation compensatoire que lancent les administrations démocrates subventionneront généreusement les recherches AnPE). Décidément, les années 60 seront à bien des égards les « *golden* » *sixties* de la recherche en éducation.

Au cours de ces années s'affirmera la nécessité de remplacer l'illusion perdue de la connaissance directe du bon maître par de réelles théories de l'enseignement. Mais la découverte de cette nécessité se réalise dans la plus grande confusion car, pour certains, de telles théories existent déjà et il n'y a qu'à s'en servir, alors que pour d'autres, elles n'existent pas, il s'agira donc d'en construire.

Les premiers prendront pour théories de l'enseignement de simples « modèles » d'enseignement directement déduits de systèmes psychologiques (behaviorisme, constructivisme, cognitivisme), quand ce ne sera pas tout simplement des modèles d'enseignement dérivés d'idéologies pédagogiques plus ou moins opportunément étayées par des références psychologiques suffisamment générales et abstraites pour mériter statut « théoriques » (au sens 2^e du Robert). Ces modèles d'enseignement donneront lieu à une pratique AnPE caractéristique d'une position pédagogique. Pour simplifier, nous parlerons à son propos, de « *pratique pédagogique de l'AnPE* ».

Les autres, considérant qu'il n'y a pas de « théories de l'enseignement » encore élaborées, investiront l'AnPE comme « la » démarche de théorisation par excellence de l'enseignement. Mais ces autres se partageront en deux camps.

8. La première étude IEA paraît en 1967 (voir Husen). Comme par hasard, elle porte sur le rendement en *mathématique*.

Il y a d'un côté ceux qui considèrent que, dans le cadre de la recherche sur l'efficacité pédagogique, l'AnPE doit servir avant tout à l'explication des apprentissages scolaires. Pour cette explication, ils adopteront le schème causal d'intelligibilité : les apprentissages scolaires (Y : effets) seront vus comme une fonction de l'enseignement (X : cause), soit $Y = f(X)$.⁹ Ils développeront sur cette base le premier paradigme scientifique d'une pratique AnPE dans le cadre de la recherche pédagogique sur l'enseignement, – paradigme connu sous le nom de « *paradigmes processus-produits* ». De par sa centration sur l'apprentissage et le recours au schème causal, ce paradigme est typique d'une position psychologique¹⁰ et nous parlerons, à son propos d'une « *pratique psychologique de l'AnPE* ».

On remarquera de suite que, visant l'explication des apprentissages scolaires, ce paradigme ne pourra au mieux aboutir qu'à une théorisation de l'apprentissage en situation scolaire, mais, en aucun cas, à une théorisation de l'enseignement. On observera encore qu'une théorisation de l'apprentissage en situation scolaire ne pourra, au mieux également, que jouer comme modèle normatif du fonctionnement des classes, même pas – comme nous le verrons – plus écologiquement valide que d'autres. Ainsi, cette position psychologique, pourtant scientifique au départ, reviendra immanquablement, dans son rapport avec la pratique et le discours pédagogiques, à une position forcément pédagogique, donc fondamentalement non scientifique.

Mais, d'un autre côté, il y a ceux – peu nombreux, il est vrai – qui, comme le fait Smith (1963, pp. 2-3), récusent qu'une connaissance de l'enseignement puisse dériver de l'application de théories psychologiques, de théories de la connaissance ou de conceptions philosophiques ou pédagogiques, car la condition pour qu'une telle démarche d'application ait une chance de réussir est évidemment la connaissance préalable de l'objet auquel elle s'applique. Plus radicalement encore, posant qu'enseigner et apprendre étant deux activités différentes, Smith dénie également toute pertinence aux théories de l'apprentissage : en effet, l'absence d'apprentissage ne prouve pas qu'il n'y ait pas eu enseignement et, inversement, un apprentissage ne prouve pas qu'il y ait eu enseignement.¹¹ Il s'en prend au

9. Pour les distinctions entre schèmes d'intelligibilité, nous nous référerons à l'ouvrage de Berthelot (1990) « L'intelligence du Social » et plus particulièrement au chapitre 2 « Typologie des schèmes d'intelligibilité » (pp. 43-83).

10. A notre sens, c'est très abusivement que ce paradigme fut stigmatisé de behavioriste : la relation SÆR est bien une relation causale ; cependant, toute recherche d'une relation causale n'est pas *ipso facto* une recherche behavioriste. D'autre part, une telle stigmatisation occulte complètement qu'en matière d'enseignement, le behaviorisme, en proposant l'enseignement programmé comme solution miracle (voir notamment « La révolution scientifique de l'enseignement » de Skinner, 1968/1971), ne dépasse pas le niveau d'une position pédagogique.

11. La formule, fort à la mode, d'un processus *enseignement-apprentissage* n'a pour Smith strictement aucun sens.

passage à la « théorie » du « learning by doing » qui, prise à la lettre, condamnerait les maîtres à l'impossibilité de devoir enseigner en se privant du recours à tout système formel de communication. Smith relève enfin que les « méthodes d'enseignement » décrites dans les manuels de pédagogie, décrivant surtout les conceptions de l'enseignement préconçues de leurs auteurs, ne correspondent en rien à ce qui peut s'observer dans les classes : ces méthodes ne sont donc daucun secours pour nous informer sur la réalité de l'enseignement.

Pour Smith (1963)

« une théorie de l'enseignement comprendra (a) un compte rendu des variables constitutives du comportement d'enseignement, (b) une formulation des relations possibles parmi ces variables, et (c) des hypothèses sur les relations entre les variables constitutives du comportement d'enseignement et les variables décrivant les conditions psychologiques et sociales dans lesquelles le comportement d'enseignement se produit ». Il poursuit :

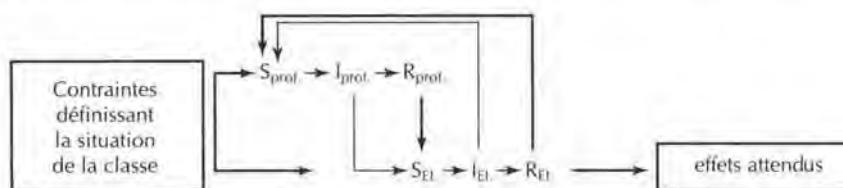
De notre point de vue, l'enseignement est un système d'actions impliquant un agent, une situation, un objectif¹², et deux ensembles de facteurs dans la situation – un ensemble sur lequel l'agent n'a pas de contrôle [...] un autre que l'agent peut modifier en fonction de l'objectif poursuivi. [...] L'ensemble des facteurs que l'agent peut contrôler fournit les moyens par lesquels l'objectif peut être atteint. Ces moyens sont, à leur tour, constitués de deux types de facteurs : a) le sujet traité et le matériel d'instruction, et b) les façons de manipuler et de mettre en œuvre les types de facteurs de a) (p. 4).

Résumons d'un mot : « l'enseignement étant ce que fait l'enseignant en classe lorsqu'il s'adresse à des élèves » (Smith, 1960), il s'agit de comprendre comment ça fonctionne et comment ou pourquoi ça fonctionne comme ça. « Ça » n'ayant ici pas la moindre connotation psychanalytique et le mot « comprendre », pas la moindre visée herméneutique, ce projet théorique marque en fait, par rapport à la position psychologique précédemment exposée, une rupture épistémologique en ce qu'il substitue au schème causal alors dominant, le schème fonctionnel d'intelligibilité : la relation entre deux phénomènes est expliquée en ce que l'un des phénomènes est vu comme un système et l'autre comme élément de ce système et produisant des effets nécessaires au fonctionnement du système (Berthelot, 1990, p. 69). Cette substitution de schèmes d'intelligibilité apparaît bien dans le modèle qu'a proposé Bayer (1970) à partir du formalisme behavioriste¹³ développé par

12. Pour qui connaît un peu le travail de Smith, l'objectif du système d'actions qu'est l'enseignement n'est pas le rendement scolaire mesuré après l'enseignement, mais bien les objectifs que poursuivent maître et élèves au fil de leurs interactions pendant l'enseignement comme, par exemple, définir, expliquer, évaluer, informer, interpréter, démontrer, justifier, standardiser, mettre en relation (Smith & Meux, 1962).

13. Ce formalisme pose simplement que tout comportement (R) est fonction d'un organisme (I) et d'un environnement (S).

Paulus (1966). Le processus d'enseignement y est décrit comme un système d'interactions comportementales entre l'enseignant et les élèves, mais ce système interactionnel est lui-même inclus dans un autre système, de type entrée-sortie, composé, d'une part, des contraintes de la situation de la classe auxquelles sont simultanément soumis maître et élèves et, d'autre part, des effets attendus du fonctionnement du système interactionnel :



Bayer (1970) pose alors les deux problématiques à ses yeux majeures d'un programme AnPE : « la recherche des déterminants des interactions d'enseignement, d'une part, [...] et, d'autre part, la mesure de [leurs] effets » (p. 18) et de conclure : « En fait, l'objectif est d'arriver à une théorie de l'enseignement parallèle aux théories de l'apprentissage ». Nous avons bien là les éléments de ce que Berthelot (1990, pp. 69-70) identifie, dans le cadre de la généralisation du schème fonctionnel, comme les propriétés formelles de l'analyse de système.

Se passant l'une et l'autre de toute référence disciplinaire, aussi bien pédagogique que psychologique, la conception de l'enseignement défendue par Smith dans le cadre de la recherche en éducation, comme celle développée par Bayer dans le cadre de la pédagogie expérimentale, sont forcément représentatives d'une position adisciplinaire. Cette position ayant généré quelques travaux, il ne serait pas absurde de parler d'une « *pratique adisciplinaire de l'AnPE* ». D'ailleurs, ce parti-pris de ne pas enfermer *a priori* l'étude de l'enseignement dans les cadres théoriques classiques des sciences de l'éducation donne peut-être déjà une des raisons pour laquelle cette pratique n'eût pas la chance de s'imposer comme pratique de recherche normalisée. Toutefois, selon nous, la raison décisive est à chercher ailleurs : comment une pratique AnPE qui se donne pour objectif de comprendre l'enseignement aurait-elle pu prétendre s'imposer comme paradigme d'une recherche préoccupée en premier chef par l'explication et l'optimisation de l'efficacité pédagogique ? La prétention de constituer l'enseignement comme objet d'étude autonome perturbe si profondément le rapport de la recherche sur l'enseignement et du discours pédagogique que les travaux qu'elle produit risquent, comme c'est d'ailleurs le cas pour la recherche sur l'enseignement conduites par les sciences sociales, de n'être même pas recensés dans les « *Handbooks of research on teaching* ». Morale de l'histoire : les *sixties* n'auront pas été « *golden* » pour tout le monde !

Le paradigme processus-produits

L'étude systématique des relations entre le comportement des enseignants en classe et les rendements scolaires des élèves mesurés par des échelles standardisées donne, avons-nous dit, l'argument du premier paradigme AnPE d'allure véritablement scientifique. Les premiers résultats se révèlèrent cependant suffisamment décevants (Rosenshine, 1971 ; Rosenshine & Furst, 1973) pour qu'il n'y ait pas lieu, pendant quelque 10 ans, de distinguer les pratiques psychologique et pédagogique de l'AnPE. Amalgame d'autant plus facile que ces deux pratiques utilisèrent sensiblement les mêmes grilles d'observation opérationnalisant, en termes comportementaux, les mêmes références théoriques : 1) les travaux de psychologie sociale sur les styles de « leadership », fondant une interprétation *a priori* des interactions maîtres-élèves en termes de climat de classe, de style d'enseignement, de mode d'influence ; 2) le modèle de l'intelligence de Guilford, permettant de juger, *a priori* toujours, du niveau des questions et des tâches en termes d'opérations sollicitant la mémoire, la compréhension convergente, l'intelligence divergente ou créatrice ; 3) la conception behavioriste des contingences de renforcement qui détermina l'analyse du système de sanctions, cognitives ou affectives, des réponses des élèves ; et enfin, mais plus tardivement, 4) la théorie des aptitudes de Carroll qui attira l'attention des observateurs sur la gestion du temps effectif d'apprentissage et de l'implication des élèves sur la tâche. De façon plus empiriste, le taux et les modalités de participation verbale des élèves furent souvent estimés comme indicateurs de l'activité des élèves¹⁴.

Des grilles d'observation ainsi inspirées convenaient parfaitement à une pratique pédagogique de l'AnPE en tant que les descriptions de l'enseignement produites fournissaient un moyen de juger – enfin *objectivement* – du degré de conformité des pratiques de classe avec les recommandations officielles et les prescriptions normatives en vigueur : qui, en effet, oserait se proclamer ouvertement l'adversaire d'une pédagogie démocratique ; d'un enseignement centré sur l'élève ; d'une pratique de la créativité ; de l'implication des élèves ; d'une participation active de la classe ?

La pratique pédagogique de l'AnPE remplaça, en fait, la question « qui sont les bons maîtres ? » par « dans quelle mesure les enseignants se comportent-ils de manière psycho-pédagogiquement recommandable ? ». Unanime et universelle, la réponse tomba : dans une si petite mesure, que l'on peut aujourd'hui raisonnablement tenir pour établi que les comportements d'enseignement n'ont pratiquement rien à voir avec les « théories » psycho-pédagogiques supposées, sinon les gouverner, au moins les inspirer !

14. Les lecteurs intéressés par le développement de grilles d'observation de classe se referront utilement à l'ouvrage de Simon et Boyer (1970).

La recherche pédagogique s'empessa alors de remédier à l'écart entre théorie et pratique qu'elle avait contribué à mesurer en détournant les techniques de l'AnPE pour les mettre au service de la formation des enseignants (De Ketela, 1980 ; Postic, 1977), allant, pour cela, jusqu'à inventer de véritables techniques de dressage comportemental, dont « Le micro-enseignement, une méthode rationnelle de formation des enseignants » (Allen & Ryan, 1972) fournit un bon exemple.

Ce n'est pas que les partisans du paradigme processus-produits doutaient du bien-fondé des jugements d'efficacité que les pédagogues plaquaient sur la description du comportement d'enseignement produite par l'AnPE. Bien au contraire, ces jugements ne faisaient que renforcer la pertinence des fondements du paradigme – soit l'hypothèse d'une relation nécessaire entre comportements d'enseignement et rendements scolaires. Son relatif insuccès devait dès lors pouvoir s'expliquer sans remise en question des fondements. La pratique psychologique de l'AnPE ne tarda pas à identifier la source du problème : la confusion entre les exigences d'objectivité et de fidélité des observations. Or, sans observations fidèles, il n'y a aucun espoir, même avec des observations objectives, de mettre à jour des « patterns » de relations stables et cohérents entre comportements d'enseignement observés et rendements scolaires mesurés. C'est, pensons-nous, la conception humaniste prévalante qui a conduit à confondre les exigences d'objectivité et de fidélité : selon cette conception, la position d'un enseignant dans une distribution de comportements objectivement enregistrée est en effet vue comme une caractérisation objective et fidèle de l'enseignant. Il s'avéra vite cependant que la variance intra-enseignant étant généralement plus importante que la variance inter-enseignants, la position d'un enseignant dans une distribution de comportements tenait moins aux qualités intrinsèques de sa personne qu'à celles du contexte dans lequel il avait été observé (Anderson, 1989 ; Bayer, 1973, 1979). Alors que la prise de conscience de l'importance des variables contextuelles (voir notamment Dunkin & Biddle, 1974) aurait logiquement dû valoriser les pratiques adisciplinaires de l'AnPE – et tout particulièrement l'étude des déterminations de l'enseignement préconisée par Bayer dès 1970, la pratique psychologique de l'AnPE sauva le paradigme processus-produits en mettant en œuvre un double procédé méthodologique pour déparasiter la lecture des « patterns » de corrélations processus-produits de l'influence brouillonne de variabilités contextuelles inopportunies : ou « les observations sont réalisées dans des conditions très standardisées (même leçon, même type d'activités, échantillons d'élèves aussi semblables que possible, ...) » ou « des observations sont réalisées dans un grand nombre de situations choisies aléatoirement. La variabilité situationnelle est alors neutralisée par des procédures statistiques : on calcule, pour chaque catégorie, la moyenne par individu. La variabilité comportementale d'un individu à travers les situations est ainsi effacée » (Crahay, 1985, p. 2).

A partir de ce moment, les revues de littérature engrangent les succès du paradigme (Brophy & Good, 1986 ; Medley, 1979, 1987 ; Rosenshine & Meister, 1995). Pour Gage (1978), les bases scientifiques de l'art d'enseigner sont enfin en voie d'élucidation. Rosenshine (1979) pose les cinq prescriptions d'un enseignement efficace : cet enseignement sera collectif et frontal, centré sur la discipline académique, fermement dirigé par le maître, proposera un découpage notionnel clairement marqué et évitera les questions de haut niveau taxonomique.

Paradoxalement, c'est justement au moment où le paradigme processus-produits réussit qu'il enregistre les critiques les plus sévères (Doyle, 1978/1986), – critiques reprises et amplifiées par Bayer (1986) et Delhaxhe (1991).

On peut dire que ce paradigme réussit en ce qu'il aboutit bien à un modèle d'efficacité pédagogique – empiriquement validé certes, mais qui n'en donne pas moins le hoquet. Le premier *hic* est que cette réussite justifie ce que la pédagogie nous apprend à dénoncer comme enseignement traditionnel.¹⁵

Le second *hic* est que cette réussite est aussi un échec car, strictement empiriste, le modèle d'efficacité pédagogique proposé n'est en réalité « modèle » d'aucune « théorie » de l'apprentissage en situation scolaire. La base du modèle est, en effet, exclusivement corrélationnelle, ce qui implique que le paradigme processus-produits n'a aucune valeur explicative causale. Aussi, dans leur prétention d'expliquer causalément les rendements scolaires, les relations processus-produits seront qualifiées de relations S-R primiairement behavioristes.¹⁶ Doyle (1978/1986) propose alors deux

15. A ce propos, il n'est pas inintéressant de juxtaposer ici deux réactions parmi les plus pondérées que les résultats processus-produits suscitèrent. « Dans ce type de recherche, on postule que toutes les lois du processus enseignement-apprentissage sont inscrites dans les situations de classe observables actuellement. [...] On oublie, dans ces recherches, combien les pratiques d'enseignement sont marquées du sceau de l'histoire » (Crahay, 1986, p. 16). Pour Gage (1986), l'histoire semblant mettre en évidence « le caractère inexpugnable de cette forteresse qu'est l'enseignement traditionnel », il faudrait en conclure que « la voie de recherche la plus prometteuse est celle qui accepte les caractéristiques de base de l'enseignement traditionnel. [...] Une telle recherche est susceptible de mettre en lumière l'infinie variété que peut prendre une même forme, variété qui fait toute la différence entre un enseignement remarquable, moyen ou déplorable » (pp. 420-421). Que dire de ces prises de positions, sinon que celle de Crahay serait plutôt celle d'un pédagogue virtuellement *progressiste* et que celle de Gage, plutôt celle d'un pédagogue *réactionnaire*. Mais notons incidemment que ces adjectifs qualifient plus adéquatement une position politique qu'une position scientifique.

16. Ce que, rétrospectivement, nous ne comprenons pas très bien ; en effet, dans le cadre du paradigme processus-produit, les références théoriques de l'AnPE au behaviorisme sont plutôt minces et, de surcroît, n'ont pas donné lieu à des résultats significatifs. Nous craignons que la stigmatisation « behavioriste » ne serve en réalité qu'à disqualifier définitivement toute pratique AnPE en ce que celle-ci suppose une prise en compte des comportements d'enseignement

paradigmes alternatifs : celui des processus médiateurs, d'une part ; celui de l'écologie de la classe, d'autre part. Ces alternatives gardant pour objectif l'explication causale des apprentissages réalisés par les élèves, nous les présenterons comme de simples aménagements de circonstance du paradigme processus-produits.

Du simple fait qu'enseigner et apprendre soient des activités différentes assumées par des personnes différentes, une théorie causale de l'apprentissage en situation scolaire imposera évidemment la nécessité de considérer des *variables intervenantes* entre les variables comportementales qui décrivent l'enseignement et celles qui témoignent que des élèves ont appris. Les corrélations entre les comportements d'enseignants et les rendements scolaires des élèves ne pourront, en conséquence, être interprétées causalement que s'il peut être démontré que les comportements des maîtres affectent l'activité des élèves *en train d'apprendre* ou, si l'on préfère, que ces comportements interviennent comme médiateurs de l'activité d'apprentissage des élèves. Or identifier la fonction médiatrice des comportements d'enseignement revient à l'analyse fonctionnelle préalable du système comportemental interactionnel que Bayer (1970) donnait pour définition du processus d'enseignement. Nous ne nous étonnerons donc pas que, pour appuyer sa démonstration, Doyle (1978/1986) fasse sur ce point appel à une recherche produite dans le cadre d'une pratique adisciplinaire de l'AnPE : l'analyse faite par Kounin (1970)¹⁷ du système d'actions qui prévient fonctionnellement l'indiscipline en classe par une gestion dynamique de l'implication des élèves permet, en effet, de « comprendre causalement » la corrélation entre questions de bas niveau taxonomique et rendement scolaire !

Pour Doyle (1978/1986), le paradigme de l'écologie de la classe serait plutôt un paradigme de la recherche sur l'enseignement conduite par les sciences sociales. Mais, à son avis, la recherche sur l'efficacité pédagogique pourrait utilement s'en inspirer, pour améliorer notamment sa compréhension des processus médiateurs à l'œuvre dans les classes. Et ici encore, son argumentation va, pour partie, recourir à des travaux issus d'une pratique adisciplinaire de l'AnPE. Il citera, à ce propos, les travaux de Gump (1967, 1969) qui engagent l'étude des déterminations de l'enseignement en montrant comment la situation (*setting*) de la classe module la production

et, ce faisant, privilégie une méthodologie quantitative et une position épistémologique positiviste d'autant plus facile à dénoncer que la mode en *sciences de l'éducation* serait, avec l'enseignant réflexif, au qualitatif et à l'herméneutisme. Mais la difficulté avec l'enseignant réflexif est, croyons-nous, que ce que les enseignants disent « vouloir faire, faire ou avoir fait » n'est pas d'un grand secours – ni pour les chercheurs, ni pour les enseignants concernés – pour donner un sens précis à ce qui peut être observé comme ayant été effectivement fait.

17. En Europe, le travail de Lündgren (1972) sur la régulation de l'avancement d'une leçon n'est pas sans rapport avec la démarche de Kounin.

comportementale des maîtres.¹⁸ Doyle évoquera encore le travail de Zahorik (1968) et celui de Smith et Meux (1962) qui, l'un, relève l'incohérence fonctionnelle des conduites de *feedback* et, l'autre, le chaos logique qui caractérise le discours enseignant. Sur ces bases, Doyle argumente que naviguer efficacement dans un univers interactionnel aussi instable et imprévisible exige pour le moins des élèves quelques compétences singulières¹⁹, médiatrices possibles de leurs performances d'apprentissage. Or c'est sur de telles bases issues de la pratique adisciplinaire de l'AnPE que nous nous intéressons depuis une quinzaine d'années à l'étude d'effets, sur la conduite de l'enseignement, d'interactions complexes entre variables de contexte et variables psycho-socio-pédagogiques caractérisant les élèves. C'est à l'étude de telles interactions que Ducrey (1998) entend consacrer son travail de doctorat, que Martin (1998 ; Ducrey, Martin & Bayer, 1998) a consacré son mémoire de licence.

A l'exception des tentatives pédagogiques de Crahay (1984) et Crahay et Delhaxhe (1990) de faire de la connaissance opérationnelle de la théorie constructiviste piagétienne par des maîtresses maternelles le médiateur de leurs interactions avec les enfants, nous ne connaissons pas d'application de l'AnPE spécifique d'un paradigme des processus médiateurs. Dans sa forme normale, celui-ci adopte le schéma applicationniste classique de la psychologie : les chercheurs traduisent une théorie de l'apprentissage en scénario d'enseignement, apprennent à un groupe « expérimental » d'enseignants à jouer le scénario dans leur classe, prouvent ainsi qu'une théorie peut, sur le terrain, régler les pratiques d'enseignement et, généralement, avec une efficacité pédagogique plus marquée que celle d'un groupe de contrôle. On ne peut guère dire que l'objet du paradigme des processus médiateurs soit vraiment de savoir comment fonctionnait l'enseignement avant l'intervention des chercheurs et, surtout, comment il fonctionne après, ce qui reviendrait le plus souvent à comprendre pourquoi après, l'enseignement fonctionne plutôt comme avant.

A notre connaissance toujours, le paradigme de l'écologie de la classe ne paraît avoir donné lieu à aucun développement particulier de la pratique de l'AnPE dans le cadre de la recherche sur l'efficacité pédagogique. La croyance générale semble toutefois être qu'une perspective écologique implique nécessairement une pratique qualitative de l'AnPE. Par ailleurs, comme personne à ce jour ne sait très bien comment définir qualitativement et écologiquement une mesure de l'efficacité pédagogique, il y a de fortes chances que le paradigme de l'écologie de la classe reste pour quelque temps encore l'apanage des sciences sociales, ce qui permet d'autant

18. La recherche de Delhaxhe (1991) est un équivalent européen des travaux de Gump.

19. Doyle fait implicitement référence à la définition ethnométhodologique d'un membre compétent.

mieux d'ignorer que la pratique adisciplinaire – et quantitative – de l'AnPE lui ait servi d'argumentation et d'illustration ponctuelles.

Mais est-ce en vertu de notre incapacité à nous référer aux sciences sociales que nous qualifions d'« *adisciplinaire* » la pratique de, ou cette pratique est-elle *adisciplinaire* par l'incapacité des sciences sociales de l'assumer pour produire une science de l'enseignement ?

LA RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT PRODUITE PAR LES SCIENCES SOCIALES²⁰

Il faut attendre la troisième édition du « *Handbook of research on teaching* » pour qu'un chapitre – symptomatiquement intitulé « *Qualitative methods in research on teaching* » (Erickson, 1986) – soit enfin consacré à cette recherche, dont la richesse et la diversité des apports, tant conceptuels que méthodologiques, nous laissent d'autant plus perplexes que nous ne sommes de loin pas des spécialistes des sciences sociales. Nous renverrons donc à l'excellente présentation critique que propose Sirota (1988, pp. 17-42) de tous les mouvements de recherche (pédagogiques, didactiques, psychologiques, sociologiques, ethnographiques et anthropologiques) qui s'intéressèrent aux pratiques d'enseignement et à l'étude des interactions maître-élèves ; nous ne partageons pourtant pas, on s'en doutera, sa critique des recherches pédagogiques²¹ et didactiques²², rejetées du cercle des sciences de l'éducation, sous prétexte qu'elles ne s'inscrivent dans aucun cadre théorique des sciences constituées auxquelles devraient nécessairement se référer les recherches en éducation pour pouvoir profiter efficacement du développement des disciplines de l'éducation et, en retour, participer utilement à leur développement (Sirota, pp. 176-177). Si nous la comprenons bien, Sirota exclurait qu'une position et une pratique adisciplinaires de l'AnPE puissent avoir une quelconque pertinence scientifique. Il nous importera donc de saisir les positions qu'adoptent les sciences sociales en matière de recherche sur l'enseignement et d'examiner en quoi ces positions peuvent ou non prétendre aboutir à une science de l'enseignement.

20. Par sciences sociales nous entendrons ici, fort restrictivement sans doute, la sociologie, l'ethnographie et l'anthropologie culturelle, en ce que ces disciplines sont dites *sciences de l'éducation*.

21. Qualifiées d'« ensemble flou de recherches menées en Sciences de l'Education » ou « d'études de pédagogie générale menées à partir de grilles d'observation » (Sirota, p. 20).

22. Sirota se montre plus indulgente pour les recherches didactiques des disciplines scientifiques dans la mesure où elles se réfèrent à des concepts théoriques relevant essentiellement de la psychologie et de l'épistémologie. La plupart des recherches didactiques se dérouleraient, toutefois, dans une « totale asepsie sociale ». Certaines feraient toutefois appel à la notion de « contrat », mais il s'agirait plutôt de « recherches-innovations » : « recherche d'application et recherche de terrain, [elles] ne partent pas toujours d'hypothèses fortes » (Sirota, p. 21).

De prime abord, le dénominateur commun des positions des sciences sociales par rapport à l'école et à la classe est leur plus totale indifférence au concept d'efficacité pédagogique. Contrairement aux positions pédagogique et psychologique vues précédemment, les sciences sociales n'abordent pas l'école, la classe, l'enseignement comme des dispositifs à optimiser pour faire en sorte que le plus grand nombre possible d'élèves apprenne le maximum de choses, le mieux et le plus vite possible.

L'anthropologie et l'ethnographie de l'éducation analysent plutôt comment l'école s'intègre au fonctionnement de la société et comment les fonctionnements scolaires et les rituels pédagogiques participent à la socialisation des individus. L'une des contributions les plus importantes de ces disciplines à la compréhension de l'enseignement – et, par voie de conséquence, à la relativisation de la notion d'efficacité pédagogique – aura été, croyons-nous, la mise en évidence d'un curriculum latent, socialement plus déterminant que le curriculum formel.²³ De ce point de vue, il n'y aurait pas de sens à déclarer l'école inefficace sous prétexte que des élèves terminent leur scolarité obligatoire accablés de notes médiocres. La sociologie a, quant à elle, certes traité avec abondance de l'échec scolaire. Cependant, la perspective adoptée n'est pas la remédiation de l'inefficacité pédagogique, mais celle de la reproduction par l'école des inégalités sociales. Une seconde caractérisation de la position des sciences sociales de l'éducation pourrait donc être leur investissement du schème fonctionnel d'intelligibilité, auquel cas notre position adisciplinaire pourrait bien ne pas tarder à devoir se déclarer disciplinaire !

Les sciences sociales de l'éducation auraient effectivement affirmé une position structuro-fonctionnaliste. Cependant, selon cette position, la tradition macro-sociologique française ne connaîtait de l'école et de la classe qu'une « boîte noire » traversée par des flux statistiques d'entrée et de sorties (Labire, 1996, p. 381 ; Sirota, 1988, p. 16). Position fonctionnaliste à l'évidence peu adaptée à l'étude du système d'interactions comportementales qu'est l'enseignement. Se référant à la tradition sociologique américaine, Berthelot (1990) évoque une théorie structuro-fonctionnaliste de l'action qui intègre les acteurs à un type de système

définissant ce que l'on attend d'eux selon le concept de rôle, classique en psychologie sociale [...] : chaque acteur fait ce que son rôle lui prescrit et son comportement est alors réductible à la fonction qu'il remplit au sein d'un système d'action déterminé, lorsqu'il n'est pas l'objet d'un « conflit de rôle » entre les divers personnages sociaux qu'il peut être amené à endosser simultanément.

23. Voir notamment la très populaire étude de Jackson (1968) récemment rééditée (1990) sur la vie dans les classes. C'est encore le thème de la socialisation à l'école qui donne le titre de l'ouvrage de Vasquez-Bronfman et Martinez (1996).

Mais, pour Berthelot,

cette théorie, laisse totalement de côté ce que l'étude empirique scrupuleuse des systèmes organisés révèle : la fonction ne détermine pas le comportement. Elle délimite un espace de jeu ou ce que Michel Crozier appelle une « zone d'incertitude ». Bien loin que le rôle élimine l'acteur, réduisant son comportement à un effet de fonction, il est au contraire intégré par ce dernier à son propre système d'action et, selon les cas, hypertrophié, ou au contraire éludé voire détourné (pp. 78-80).

En outre, les principales écoles de sociologie s'étant ralliées à la position de l'individualisme méthodologique, l'acteur des sociologues est « structurellement libre. Toujours inséré dans des systèmes (d'agrégation, de rôle, d'interaction), l'individu y est conçu comme y disposant d'une marge de manœuvre, d'un espace de jeu lui permettant d'élaborer des tactiques et des stratégies, c'est-à-dire des comportements référables à des fins ». Ce serait donc le schème actanciel²⁴ d'intelligibilité (Berthelot, pp. 76-80), et non le schème fonctionnel, qui rendrait le mieux compte de la position des sciences sociales.²⁵

C'est l'ethnométhodologie qui, nous semble-t-il, traduit le plus nettement la référence actuelle des sciences sociales au schème actanciel (Coulon, 1987). C'est aussi la discipline des sciences sociales qui s'est le plus directement donnée pour objet l'étude des pratiques de classe (Coulon, 1993). Nous pouvons assurément affirmer qu'une « *pratique ethnométhodologique de l'AnPE* » existe bel et bien. Pour Mehan (1979), l'observation d'une classe révèle « une véritable organisation sociale. Il s'agit bien entendu d'un ordre institué. C'est la façon dont naissent et se structurent ces institutions qu'il s'agit d'analyser » (cité par Coulon, 1987, p. 90). La pratique ethnométhodologique de l'AnPE montre comment l'organisation de la classe est la résultante du travail d'interaction entre les enseignants et les élèves. La notion de « métier d'élève » est sans doute l'application la plus populaire qu'ait engendrée l'ethnométhodologie. L'analyse des interactions de classe

24. Selon ce schème, un phénomène (ici l'enseignement) est compris comme la résultante de comportements d'acteurs (d'interactions enseignant-élèves) insérés dans un champ ou une situation, soit un contexte (la classe), que l'on qualifie parfois de système d'actions (Berthelot, 1990, p. 76).

25. Malgré la diversité des approches théoriques et méthodologiques qui caractérisent les sciences sociales (« ethnographique, qualitative, observation participante, étude de cas, interactionnisme symbolique, phénoménologique, constructiviste, herméneutique »), Erickson (1986, p. 119) propose de les qualifier toutes de démarches « interprélatives ». Ou ce terme ne réfère qu'à une façon de parler et alors l'établissement d'une relation causale est aussi, d'une certaine manière, une démarche interprévatrice. Ou il définit une modalité de compréhension précise. La définition du schème herméneutique d'intelligibilité que donne Berthelot (1990, pp. 72-75), entièrement déterminée par le rapport signifié/signifiant, nous semble d'application trop restreinte pour que ce schème serve utilement à l'analyse de l'enseignement.

conduite par Mehan et ses collaborateurs montre que, nous dit Coulon, « les élèves développent consciemment leurs propres stratégies afin de mener à bien des objectifs indépendants de ceux de l'enseignant et conduire ainsi leurs propres affaires. Les élèves montrent en cela leur "compétence interactionnelle" » et de continuer,

un certain nombre de règles générales sont édictées par l'enseignant, [...] mais aucune de ces règles ne dit quand et comment elles doivent être appliquées. Les élèves doivent découvrir en situation, dans les interactions qu'ils ont entre eux et avec l'enseignant, la signification et le fonctionnement de ces règles. Un élève compétent sera donc celui qui saura faire la synthèse entre le contenu académique et les formes interactionnelles nécessaires à l'accomplissement de la tâche. Toute séparation de la forme et du contenu sera immédiatement interprétée par l'enseignant comme le signe d'incompétence (pp. 91-92).

La pratique ethnométhodologique de l'AnPE adopte une version particulièrement tranchée du schème actanciel. La classe y est vue comme le lieu de rencontre d'acteurs libres, soit comme une simple agrégation de situations d'action instituant l'enseignement au gré de transactions pédagogiques librement négociées au quotidien. Certes, l'ethnométhodologie n'ignore pas l'existence des règles formelles, mais toute la compétence d'un acteur se révélera dans l'art d'en jouer ou de les éluder habilement – voire de les détourner – pour préserver sa liberté et ses chances de régler à son avantage les affaires en cours. Et de fait, dans les analyses ethnométhodologiques, les règles formelles ont souvent l'air de faire office de « chat » ou de « gendarme », de sorte que les acteurs nous sont décrits passer le plus clair de leur temps à jouer « à la souris » ou « aux voleurs ». (Ils peuvent évidemment opter pour la règle mais l'alternative serait alors est d'être purement et simplement « croqués » ou « emprisonnés »... Par rapport à l'idéalisme angélique de la pédagogie, ces analyses ont une vertu décapante incontestable ; elles deviennent cependant vite lassantes pour les déjà sceptiques de la pédagogie).

Sirota (1988) dira des analyses ethnométhodologiques : « l'espoir déçu d'un exercice de style » (p. 36) dans la mesure où : « [leur] totale décontextualisation leur donne l'apparence d'un exercice de style assez formel car [ces analyses] semblent se situer dans un vide social, où rapports de force et de pouvoir donnent l'impression d'être oubliés » (p. 38). L'originalité de l'étude de Sirota aura été de recontextualiser l'analyse de la participation des élèves en rendant aux bons, moyens et mauvais élèves observés, leurs qualités d'acteurs sociaux : filles et garçons, enfants des classes populaires, moyennes et supérieures, d'entrer ainsi dans la « boîte noire » qu'était l'école pour les sociologues pour y découvrir le maillon micro-sociologique manquant à la validation des théories de la reproduction sociale par l'école (p. 65). En ce qui nous concerne, nous en resterions volontiers là, laissant aux sociologues le soin de savoir si la confrontation de l'observation de pratiques scolaires avec les discours savants produits sur l'école et

la reproduction des classes sociales revient vraiment à ce que l'on serait en droit d'attendre de qui prétend « donner la parole à l'acteur social pour saisir le sens de ses pratiques » (p. 173) ; leur laissant également le soin d'apprécier si le poids des conclusions et des interprétations proposées est bien en rapport avec – disons – la légèreté des données et des analyses quantitatives produites pour les étayer. Mais vu le jugement que porte Sirota sur les pratiques pédagogiques, psychologiques, didactiques de l'AnPE, et sa méconnaissance d'une pratique adisciplinaire qu'elle ne pourrait d'ailleurs que rejeter, nous sommes en droit de nous demander en quoi sa pratique de l'AnPE – qu'à ses yeux, sa science de l'éducation justifie pleinement – contribue à la connaissance ou à une science de l'enseignement.

Sirota (1988) engage ses observations à partir de l'hypothèse ethnométhodologique « d'une autonomie de la situation scolaire qui se traduirait dans l'interaction maître-élève » (p. 65) et d'un questionnement lui aussi typiquement ethnométhodologique.²⁶ Cette observation aboutit à la mise en évidence de « la règle du jeu » qui gouvernerait la communication pédagogique en classe. Soit un double réseau de communication : l'un, par lequel l'enseignant suscite, soutient, valorise la participation des « bons » élèves, tout en leur permettant une autonomie d'acteurs (une participation non sollicitée et hors contexte) qu'il refuse aux autres ; l'autre réseau stigmatise les élèves mal notés comme interlocuteurs négligeables et négligés. Mais « s'en tenir strictement à l'objet produit par notre instrumentation ne nous permettait guère de saisir et de comprendre le sens de ces pratiques²⁷ [...] nous ne pouvions alors borner notre interprétation à la « situation » en tant que telle, nous étions amenés à sortir de la classe pour constituer cette interaction en fait social » (p. 65). Et nous savons qu'elle en est sortie pour y faire entrer la sociologie des classes sociales.

Imaginons un instant qu'elle se soit donné pour objectif le développement d'une théorie de l'enseignement et voyons alors ce que sa recherche nous apporterait.

L'analyse des données agrégées produites par l'observation de 26 séquences d'enseignement de français distribuées sur 7 classes parisiennes

26. « comment dans cette situation spécifique [...] les « routines quotidiennes » font apparaître les qualités requises pour exercer le métier d'élève ; à travers quelles règles s'acquiert et se manifeste la qualité de membre compétent, ou incomptént ? Quelle est la grammaire des relations à l'intérieur de la classe ? » Et de répondre : « Pour cela, nous prendrons l'institution, au pied de la lettre, en analysant les interactions observées en fonction des résultats scolaires des élèves. Ceci nous permettra de saisir le fonctionnement de la Norme » (Sirota, 1988, p. 65).

27. L'ethnométhodologie ne permettant pas d'aller plus loin dans l'explication ou la compréhension de ce constat, on comprend mieux pourquoi Sirota dit à son propos : « l'espérance déçue d'un exercice de style ».

de CM1 socialement hétérogènes met à jour « la règle du jeu » de la communication pédagogique à l'école primaire : expression de la Norme, l'évaluation scolaire fonctionnerait de telle manière que la communication pédagogique avantage systématiquement les bons élèves et stigmatise les autres dans leur statut de mauvais élèves.²⁸ Toutefois, la pratique de l'évaluation scolaire et, en conséquence, la communication pédagogique seraient essentiellement modulées par les façons d'agir des élèves caractéristiques de leur classe sociale d'appartenance, indiquée par la profession exercée par les parents, et connues par la littérature sociologique spécialisée. D'autres facteurs de moindre importance déterminante sont juste évoqués pour rendre compte d'une relative fluctuation de l'application de la règle du jeu : l'autonomie des enseignants et le poids de la variable groupe-classe (Sirota, p. 76).

La recherche en éducation ne contredira pas que l'autonomie des enseignants soit une détermination peu décisive : voici 20 ans déjà qu'elle le soupçonnait (Bayer, 1973, 1979) et, bientôt 10 ans, qu'elle le tient pour acquis (Anderson, 1989). L'idiosyncrasie de la formule « le poids de la variable groupe-classe » ne manquera pas de laisser pantois plus d'un chercheur en éducation : en trois mots, Sirota résume tous les acquis de la recherche éducationnelle, ce qui revient, en fait, à les ignorer. La démonstration empirique de l'importance de la détermination du fonctionnement de la communication pédagogique par l'appartenance sociale est pour le moins discutable, à un double point de vue : celui de l'analyse des données²⁹ et celui du protocole de recherche³⁰. Dans leur langage propre, des

28. L'examen du profil des observations par classe montre que, selon le critère d'observation choisi, élèves bien et mal notés ne seraient ainsi systématiquement discriminés que dans deux classes dans un cas, trois dans l'autre, les autres classes ne distinguant pas aussi nettement bons et mauvais élèves, même que, dans une classe, la communication pédagogique semblerait tendre plutôt à favoriser les mauvais élèves, mais cette tendance n'est pas significative. Par un raisonnement plus sophisté que réellement fondé sur l'examen des données, Sirota n'en conclut pas moins que la règle du jeu mise en évidence est valable pour toutes les classes sous prétexte qu'aucune n'applique de manière significative la règle inverse.

29. Sirota (1988, p. 112) consacre 15 lignes à la discussion d'hypothèses interprétatives socio-logiquement parlantes de la participation en classe des enfants d'employés par ailleurs bons élèves : de ces lignes, elle en réserve 2 pour prévenir qu'il s'agit d'hypothèses prudentes en raison de la faiblesse de l'effectif (2 élèves !). L'observation de la participation en classe de 13 élèves éparsillés dans 7 classes n'en donnera pas moins un chapitre de 9 pages intitulé « Les artisans et l'école primaire », commençant par ce paragraphe : « Les enfants d'artisans occupent une position surprenante, nous l'avons vu, parmi l'ensemble des enfants observés dans notre étude » (p. 149) et se concluant par cet autre : « S'agit-il donc de caractéristiques spécifiques d'une classe sociale, ou de fraction de classe moyenne en voie d'ascension sociale ? » (p. 157). On lira encore en note de la page 149 : « Cette catégorie de notre échantillon regroupe 13 enfants, soit 7,4 % de la population » !

30. Quelle règle du jeu induit l'évaluation scolaire pratiquée dans des classes soit socialement, soit pédagogiquement homogènes ? Les élèves bien notés dans une discipline le sont-ils également dans les autres disciplines ? La règle du jeu mise en évidence fonctionne-t-elle

pédagogues expérimentaux ont eux aussi trouvé et commenté des traces empiriques de la règle du jeu énoncée (Bayer, 1994 ; Crahay, 1987), mais la règle inverse n'en a pas moins été aussi mise en évidence (Bayer & Pini, 1979), de sorte qu'une hypothèse d'interaction entre les caractéristiques des élèves et celles de la situation d'enseignement semble bien devoir s'imposer pour rendre compte du phénomène de participation différentielle des élèves en classe (Ducrey, Martin & Bayer, 1998).

Rendons justice à Sirota : sa pratique sociologique de l'AnPE n'avait pas pour but d'avancer notre connaissance de l'enseignement, mais bien de valider une théorie sociologique à partir d'une certaine lecture de la participation des élèves en classe. Avouons cependant que nous ne comprenons pas ce que Sirota – sociologue – gagne à être qualifiée de sociologue de l'éducation, ni ce que gagne une sociologie de la reproduction sociale à être qualifiée de science de l'éducation.³¹

Par ailleurs, basée sur l'hypothèse d'une autonomie de la situation d'interaction pédagogique, la pratique ethnométhodologique de l'AnPE ne peut conduire, d'après nous, qu'à une espèce de sociologie de la gestion des « zones d'incertitude » valorisant l'analyse du « comportement stratégique » d'acteurs contextuellement indéterminés : elle rate en cela l'analyse de l'enseignement qu'elle se proposait d'achever. A cet égard, nous regrettons que Berthelot (1990) n'ait pas jugé utile de différencier la formalisation du schème actanciel selon qu'il s'applique à la compréhension d'une situation d'action définie par la « réalisation *hic et nunc* d'une configuration d'acteurs singuliers » ou à celle d'un système d'action « au sein duquel les acteurs occupent des positions particulières et sont dans des rapports déterminés » car, pour Berthelot lui-même, la distinction entre situation et système d'action distingue deux programmes de recherche fort différents :

la mise en avant du système invite à saisir les structures au sein desquelles se déroule l'action, les enjeux qu'elle recèle pour les acteurs et les ressources

pareillement dans toutes les situations d'enseignement caractéristiques de l'école primaire ? Le protocole de recherche adopté ne permet l'entrée en matière sur aucune de ces questions.

31. Il existe bien sûr en sociologie française de l'éducation d'autres discours sur l'AnPE ou d'autres pratiques de l'AnPE que celle proposée par Sirota. A titre d'exemple, nous évoquerons très brièvement la contribution, plus discursive qu'empiriquement étayée, de Perrenoud. Dans un premier temps, Perrenoud (1984/1995) s'intéresse aux pratiques d'évaluation pédagogique pour analyser comment elles gèrent les différences entre élèves – ou, à défaut de différences pertinentes, comment elles en créent –, pour les transformer en inégalités scolaires d'abord, en inégalités sociales ensuite. En cela, la perspective de Perrenoud ne diffère guère sur le fond de celle Sirota. Par la suite, Perrenoud adoptera une position résolument pédagogique : ses discours sur l'AnPE n'auront plus d'autre finalité que celle d'argumenter la transformation de l'école et la rénovation des pratiques d'enseignement (i. e. Perrenoud, 1997). D'une manière plus générale, et toujours typique d'une position pédagogique en sociologie, l'analyse des pratiques que l'on fait fonctionner comme technique de formation.

dont ils peuvent disposer ; celle de la situation tend plutôt à privilégier les significations que les acteurs vont lui accorder et dont ils vont se sentir investis (p. 77).

A notre avis, l'ethnométhodologie se trompe de programme en considérant la classe comme une simple situation d'interaction entre un maître et des élèves, alors que, du fait de leur position singulière, ces derniers sont évidemment dans des rapports déterminés. Dès lors, un véritable programme d'AnPE se donnant pour objet la connaissance de l'enseignement ne peut se dispenser d'analyser la classe comme un système d'action.

Tout comme Sirota qui ne pouvait, pour son projet de recherche socio-logique, se limiter à la situation de la classe telle que décrite d'un point de vue ethnométhodologique, nous ne pourrons davantage nous en satisfaire pour notre recherche sur l'enseignement. Mais, contrairement à Sirota qui recontextualise l'analyse ethnométhodologique en sortant de la classe pour y faire entrer la sociologie, nous proposons, nous, de la recontextualiser en remettant la classe à sa place, c'est-à-dire en ne la considérant que comme une partie d'un ensemble : partie d'un établissement scolaire, d'un ordre de scolarité défini et, dans cet ordre, d'une filière et d'un niveau scolaires eux aussi définis.

L'enseignant et les élèves qui entrent dans une classe ainsi située y pénètrent nécessairement avec certaines représentations, l'un, de ses devoirs, les autres, de leurs attentes de formation. Nous croyons qu'il est raisonnable de penser que ces représentations des finalités de formation ne sont pas, chez les enseignants comme chez les élèves, complètement étrangères à la position de la classe fréquentée et qu'elles ne seront pas sans retentissement sur leur façon de s'y comporter et d'y interagir. Ces représentations définissent pour nous une catégorie de contraintes que Bayer (1986) suggérait d'appeler *contraintes de programme*.

Reconnaître la position d'une classe dans le système d'enseignement, c'est aussi reconnaître que celle-ci fixera immédiatement un certain nombre des paramètres de fonctionnement : notamment la taille et la composition des effectifs d'élèves, le type et le nombre d'enseignants et de personnels auxiliaires disponibles, le temps, l'espace, les équipements mis à disposition. Là encore, il est bien difficile d'imaginer que maîtres et élèves puissent se comporter sans tenir compte d'une manière quelconque des paramètres de fonctionnement de leur classe. Nous identifions ici une deuxième catégorie de contraintes dites, toujours en référence à Bayer (1986), *contraintes de fonctionnement*.

Enfin, si l'enseignement est bien la résultante de l'interaction d'un enseignant avec ses élèves, il est évident que la forme concrète que prendra cette interaction sera affectée par la nature des activités et des tâches effectives qui occuperont la classe. Or il nous semble évident que ces activités

et tâches auront, d'une manière ou d'une autre, à se référer au curriculum assigné à la classe selon sa position dans le système. Les interactions d'enseignement s'agençant pour former de véritables scénarios de communication, Bayer (1986) fait l'hypothèse que la modulation des formes de communication en classe irait de pair avec celle des tâches et du traitement des contenus enseignés. Il parle à ce propos de *contraintes de forme*.

Pour nous, ces trois ordres de contraintes définissent les déterminations d'être d'une classe ou, si l'on préfère, déterminent les conditions auxquelles doit répondre nécessairement la définition d'une situation de classe ; nous posons simultanément qu'une situation de classe ainsi définie a nécessairement des incidences sur le comportement des acteurs qui s'y rencontrent. Ne comprenant tout simplement pas l'exigence qui voudrait que le rôle détermine (causalement ?) le comportement, nous ne voyons aucun inconvénient à ce que la compréhension de cette incidence soit médiatisée par des hypothèses fonctionnelles faisant intervenir les concepts de rôle ou de conflit de rôle.³² Nous partageons sur ce point la position de Gage (1986) : « les rôles sociaux représentent des tendances centrales, les personnalités singulières des variations autour des rôles » (p. 423). Relevons encore que la critique de Berthelot n' invalide pas absolument le concept de rôle. Cette critique dit seulement que, ne déterminant pas le comportement, un rôle laisse toujours une marge de manœuvre à l'acteur, donc la possibilité d'un comportement stratégique. Mais, un rôle une fois affirmé, que l'acteur s'y soumette, fasse du zèle, l'éclate ou le détourne – quoi qu'il fasse – il ne peut faire autrement que d'en tenir compte.

En distinguant ces ordres de contraintes, il nous paraît utile de préciser que celles-ci agissent toujours de concert et qu'elles interagissent entre elles. De préciser enfin que la composition particulière de ces contraintes qui définit une classe peut être plus ou moins congruente, ou ne pas l'être du tout, définissant en conséquence une situation d'interaction plus ou moins cohérente, ou pleine de contradictions ; de sorte que les acteurs d'une situation de classe auront toujours à se débrouiller avec les moyens du bord... Ne postulant pas que toutes les choses formellement prescrites soient effectivement accomplies, notre conception des contraintes de la situation reconnaît volontiers que maîtres et élèves disposent en classe d'une liberté stratégique. Elle postule cependant que ni les enseignants ni les élèves ne

32. De telles hypothèses verraienr les rôles comme sources de variation systématique du comportement, l'exploitation stratégique des zones d'incertitude se mesurerait alors en termes de variation résiduelle. Seule la comparaison de l'importance relative de ces deux sources de variation permettrait de tester la pertinence de l'hypothèse fonctionnelle posée. Décider *a priori* que, dans une situation donnée, une détermination possible de l'action a d'office la présence sur l'autre, également possible, est plus affaire d'idéologie que d'analyse scientifique.

pourraient indéfiniment affirmer la liberté d'y faire tout et n'importe quoi sans qu'un jour ou l'autre ne tombe une sanction : du simple blâme administratif jusqu'au licenciement pour les uns, de la simple colle jusqu'au renvoi temporaire ou définitif, pour les autres. De telles sanctions tombent tous les jours et elles ne tombent pas du ciel. Or d'où peuvent-elles tomber sinon du système scolaire qui inclut la classe, à la fois pour en contraindre la définition de situation d'action et en sanctionner le fonctionnement ?

Puisque le concept de rôle n'est pas absolument invalidé par la définition d'un système d'action, nous continuerons à utiliser la terminologie de l'analyse fonctionnelle des systèmes : l'étude de la composition des contraintes de la classe et de ses incidences sur le fonctionnement de l'enseignement sera dite relever du versant « entrées-processus » ; celle des sanctions (positives et négatives) du fonctionnement de l'enseignement et de ses produits, relever du versant « processus-sorties ».

Nous ne voudrions cependant pas donner par cette terminologie l'impression de réifier l'organisation scolaire qui secrète contraintes et sanctions de la classe. Cette organisation, comme toute institution sociale, est elle aussi la résultante de l'interaction d'acteurs sociaux nombreux et divers.

D'un établissement³³ à une circonscription scolaires et jusqu'au ministère de l'Education nationale, il ne manque pas d'espace pour que se déplient d'autres systèmes d'action supra-ordonnés à la classe³⁴ et dont le fonctionnement et la production concourent – avec des logiques diverses, parfois disjointes, parfois concurrentes, et parfois même franchement contradictoires³⁵ – à la fabrication du pédagogique qui gouverne les systèmes infra-ordonnés que sont les classes³⁶.

33. La recherche en éducation indique qu'en fonction des effets qui lui sont propres (Crahay, 1994 ; Creemers & Scheerens, 1989), l'établissement scolaire déjà mériterait d'être pensé et analysé comme un premier système d'action supra-ordonné par rapport à la classe.

34. Du lit qu'il quitte le matin pour se rendre à l'école, au lit qu'il retrouve le soir pour un sommeil réparateur, l'élève participe lui aussi à un grand nombre de systèmes et de situations d'action – la famille, les clubs de loisirs, les mouvements de jeunes, les copains – susceptibles d'affacter la conception de son « métier d'élève ».

35. Ce qui laisse à chaque niveau de l'organisation scolaire de l'espace pour des stratégies d'acteurs.

36. Par opposition à la pédagogie, discipline censée légitimer une politique de l'éducation et qui attendrait des disciplines de l'éducation une assise scientifique, nous entendons, par le pédagogique, les effets tangibles d'une politique effective sur le fonctionnement de l'enseignement.

CONCLUSIONS

Au terme de cet examen, nous devrions être en mesure de justifier la nécessaire adisciplinarité de la seule position d'une pratique l'AnPE pouvant, à nos yeux, prétendre à une *science* de l'enseignement.

Tout comme les autres positions scientifiques – psychologique, sociologique et ethnométhodologique – passées en revue, la position adisciplinaire défendue ici rompt avec la pédagogie en ce qu'elle ne se soumet pas à ses conceptions aprioristes – notamment d'efficacité – pour définir son objet et sa conduite.

Cette position ne peut pourtant pas être confondue avec la position psychologique car son objet ne se limite pas à une analyse de l'enseignement que nous jugeons trop restrictive en ce qu'elle serait finalisée par la connaissance de l'apprentissage des élèves en situation scolaire. Son propos ultime n'est pas non plus de donner l'impression de « scientifier » une position pédagogique en proposant aux enseignants des théories vérifiées des processus « enseignement-apprentissage » susceptibles d'optimiser leurs pratiques d'enseignement.

Cette position ne peut davantage être confondue ni avec la position sociologique, ni avec la position ethnométhodologique car, tout en profitant opportunément du développement de ces disciplines, elle n'a nullement la prétention de participer à leur développement, pas plus qu'elle n'accepterait d'être déviée de son objet, ou limitée dans son traitement, par l'adoption de cadres théoriques disciplinaires pour lesquels la prise en compte de l'enseignement n'est, en définitive, qu'un détour, voire même un prétexte, pour l'étude d'autre chose – comme c'est particulièrement évidemment le cas de la position sociologique examinée ici, qui, pour préserver sa pureté épistémologique disciplinaire, rejette toute compromission avec un objet d'étude risquant d'être – ou d'avoir à être – qualifié de pédagogique. Or la position adisciplinaire que nous avons présentée entend explicitement traiter du rapport de l'enseignement, non à la pédagogie, mais *au pédagogique*, et c'est – justement – en assumant ce rapport, ignoré par la position ethnométhodologique, que sa prétention d'aboutir à une science de l'enseignement nous semble mieux fondée que celle de l'ethnométhodologie. Enfin, notre conception de l'AnPE ne souhaite pas servir de référence scientifique aux techniques de formation qui, sous nom d'analyse des pratiques, permettent aux sciences sociales de passer pour des sciences pédagogiques.

Mais, demandera-t-on, cette science de l'enseignement à quoi servira-t-elle ? Pourquoi la faire ? Questions d'autant plus judicieuses que de toute évidence cette entreprise exige de très gros investissements.

A quoi elle servira, nous n'en savons strictement rien. A rien, peut-être. Mais peut-être aussi est-il trop tôt pour tenter de répondre à cette question. Aussi répondrons-nous, avec un élan tout cartésien, qu'à partir du moment où une entreprise s'avère raisonnablement et humainement jouable, quelles raisons aurions-nous de ne pas la tenter ?

Cessons pourtant de tourner autour du pot : si du côté de sa légitimité scientifique, une science de l'enseignement n'a rien à perdre à tourner définitivement le dos à la pédagogie, il n'en va pas malheureusement de même de sa légitimité politique. Or, nous le posons dès l'introduction, n'est-ce dans son rapport avec la pédagogie, qu'une science est reconnue de l'éducation.

Pour une science de l'enseignement récusant tout concubinage avec la pédagogie, nous ne voyons pas d'autre légitimité politique que démocratique. C'est là sa fragilité.

Prise au sérieux, la distinction pédagogie/pédagogique³⁷ renvoie la pédagogie à sa fonction légitimatrice des politiques de l'éducation, tout en la priant de n'utiliser que des arguments ayant pertinence politique. En effet, une science du pédagogique lui interdira de se vendre comme un quelconque produit de lessive dont la publicité assure qu'il est scientifiquement démontré qu'il lave plus blanc.

Les politiques demanderont toujours que de la pédagogie se dise et se redise, sachant par ailleurs qu'ils n'ont que peu à craindre d'une pédagogie forte et sûre d'elle-même car, si le discours pédagogique s'avisa de jouer contre eux, il se voudrait immanquablement à l'impuissance.

Les citoyens d'une démocratie pourront quant à eux se référer au pédagogique pour démocratiquement sanctionner, par la connaissance du « comment ça marche », le jeu des politiques. Parmi ceux-là, beaucoup ont à craindre d'un contrôle démocratique de l'exercice « stratégique » de pouvoirs qui ne leur sont que démocratiquement délégués.

Tout cela vigoureusement affirmé, nous sommes maintenant plus à l'aise pour reconnaître que la position que nous défendons est plus éclectique que réellement adisciplinaire. Proche des sciences sociales par les schèmes d'intelligibilité dont elle se réclame, elle ne peut cependant négliger l'apport de la psychologie. Dans la perspective que nous lui donnons, une science de l'enseignement a à s'occuper également des entrées et des sorties du système, elle ne peut ignorer qu'une partie des sorties sont

37. Au risque de paraître peu sérieux, nous avons été tentés de donner pour titre à notre contribution : « De la pédagogie au pédagogique ou du genre de la scientificité en éducation ».

attendues, et spécialement attendues en termes de rendements scolaires, soit en termes d'apprentissage des programmes scolaires (cette attente n'étant d'ailleurs pas retombée sur les entrées).

Cet éclectisme épistémologique et méthodologique ne pourrait-il être celui *des sciences de l'éducation* qui pourraient – mieux que la simple juxtaposition *de sciences* de l'éducation rivales – apparaître alors comme l'instance de synthèse ou de synergie indispensable à la promotion de la recherche éducationnelle ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allen, D. & Ryan, K. (1972). *Le micro-enseignement, une méthode rationnelle de formation des enseignants*. Paris : Dunod.
- Anderson, L. W. (1989). Summary conclusions and implications. In L. W. Anderson, D. W. Ryan & B. J. Shapiro (Ed.), *The I.E.A. Classroom Environment Study*. Oxford : Pergamon Press.
- Barr, S. A. (1948). The measurement and prediction of teaching efficiency : A summary of investigations. *Journal of Experimental Education*, 16, 203-283.
- Barr, S. A., Worcester, D. A., Abel, A., Beecher, C., Jensen, L. E., Peronto, A. L., Ringness, T. A. & Schmid, J. (Ed.). (1961). *Wisconsin studies of the measurement and prediction of teacher effectiveness : A summary of investigations*. Madison, WI : Dembar.
- Bayer, E. (1970). L'analyse des interactions verbales en classe. *Les Sciences de l'Education*, 4, 15-27.
- Bayer, E. (1973). L'analyse des processus d'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 24, 30-40.
- Bayer, E. (1979). Sources de variance de l'indice d'influence de Flanders. *Paedagogica Experimentalis*, 16(1), 5-21.
- Bayer, E. (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible ? In M. Crahay & D. Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 483-507). Bruxelles : Labor.
- Bayer, E. (1994). Les quiproquos de la participation en classe. *Education et Recherche*, 16(1), 327-342.
- Bayer, E. & Pini, G. (1979). Essai d'analyse de la participation des élèves en classe hétérogène. *Revue Française de Pédagogie*, 49, 45-61.
- Berthelot, J.-M. (1990). *L'intelligence du social*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Boyce, A. C. (1915). *Methods for measuring teacher efficiency*. Chicago : University of Chicago Press.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd., pp. 328-375). New York : MacMillan.

- Burkhart, R. C. (1969). *The assessment revolution : New viewpoints for teacher evaluation*. Buffalo, NY : State University of New York.
- Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Crahay, M. (1984). *Observer et réguler les actions avec les objets : un essai d'exploration théorique et expérimental de transposition du constructivisme à l'éducation préscolaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Liège.
- Crahay, M. (1985). *Quelques considérations sur l'écologie des interactions maître-enfant*. Texte présenté au Colloque de Loczy, Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale.
- Crahay, M. (1986). Introduction : hommage à G. De Lansheere. In M. Crahay & D. Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 9-26). Bruxelles : Labor.
- Crahay, M. (1987). Evaluation et interactions maître-élève. *Education et Recherche*, 3, 7-26.
- Crahay, M. (1994). (Ed.). *Evaluation et analyse des établissements scolaires : problématiques et méthodologie*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. & Delhaxhe, A. (1990). Ce que le maître dit influence-t-il le comportement de l'enfant ? *Education et Recherche*, 12(1), 7-37.
- Creemers, B. P. & Scheerens, J. (Ed.). (1989). Developments in school effectiveness research [Numéro spécial]. *International Journal of Educational Research*, 13.
- De Ketela, J.-M. (1980). *Observer pour éduquer*. Bern : Lang.
- de Lansheere, G. (1966). *Introduction à la recherche pédagogique* (2^e éd.). Paris/Liège : Collin-Bourrelier/Thone.
- de Lansheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation* (5^e éd.). Liège : Thone.
- Delhaxhe, A. (1991). *L'école maternelle au pluriel*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Liège.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay & D. Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement* (G. Henry & S. Osterrieth, trad., pp. 435-482). Bruxelles : Labor. (Original publié 1978)
- Ducrey, F. (1998). *Enseignant ou enseignement : essai d'analyse de contraintes de situation*. Canevas de thèse de doctorat déposé en Sciences de l'Education, Université de Genève.
- Ducrey, F., Martin, S. & Bayer, E. (1998). *La différenciation du traitement des élèves en situations d'enseignement collectif : mise en évidence de quelques interactions complexes*. Manuscrit en préparation.
- Dunkin, M. J. & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

- Dussault, G. (1973). *L'analyse de l'enseignement*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Withrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd., pp. 119-161). Chicago : Rand McNally.
- Evans, K. M. (1959). Research on teaching ability. *Educational Research*, 1(3), 22-36.
- Evans, K. M. (1961). An annotated bibliography of British research on teaching and teaching ability. *Educational Research*, 4(1), 67-80.
- Gage, N. L. (1963). Paradigms for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 94-141). Chicago : Rand McNally.
- Gage, N. L. (1978). *The scientific basic of the art of teaching*. New York : Teachers College Press.
- Gage, N. L. (1986). Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement ? In M. Crahay & D. Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 411-434). Bruxelles : Labor.
- Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1963). The teacher's personality and characteristics. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 506-582). Chicago : Rand McNally.
- Gump, P. V. (1967). *The classroom behavior setting : Its nature and relation to student behavior*. Lawrence : University of Kansas, Department of Psychology.
- Gump, P. V. (1969). Intra-setting analysis : The third grade classroom as a special but instructive case. In P. E. Willems & H. L. Raush (Ed.), *Naturalistic viewpoints in psychological research*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Husen, T. (1967). *International Studies of Achievement in mathematics : A comparison of twelve countries* (Vol. 1). New York : J. Wiley.
- Jackson, J. W. (1967). *The way teaching is*. Washington, DC : NEA.
- Jackson, J. W. (1968/1990). *Life in the classrooms*. New York : Holt, Rinehart & Winston/Teachers College Press.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Lahire, B. (1996). La variation des contextes en sciences sociales : remarques épistémologiques. *Annales HSS*, 2, 381-407.
- Lündgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process*. Stockholm : Elinquist & Wiksell.
- Martin, S. (1998). *Le contexte influence-t-il le comportement pédagogique du maître ?* Mémoire de licence en Sciences de l'Education, Université de Genève.
- Medley, D. M. (1979). *Teacher competency and teacher effectiveness : A review of process-product research*. Washington, DC : American Association of Colleges for Teacher Education.
- Medley, D. M. (1987). Evolution of research on teaching. In M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 105-113). Oxford : Pergamon Press.

- Medley, D. M. & Mitzel, H. E. (1963). Measuring classroom behavior by systematic observation. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 245-328). Chicago : Rand McNally.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Mehan, H. (1980). The competent student. *Anthropology and Education Quarterly*, 11(3) 131-152.
- Mialaret, G. (1982). Préface. In G. de Landsheere (Ed.), *Introduction à la recherche en éducation* (5^e éd., pp. 9-10). Liège : Thone.
- Mitzel, H. E. (1960). Teacher effectiveness. In C. W. Harris (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 1481-1486). New York : McMillan.
- Morsh, J. E. & Wilder, E. W. (1954). Identifying the effective instructor : A review of the quantitative studies, 1900-1952. *USAF Personal Training Center Research Bulletin*, N° AFPTRC-TR-54-44.
- Paulus, J. (1966). *Introduction à la psychologie*. Bruxelles : Dessart.
- Perrenoud, Ph. (1984/1995). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reavis, W. C. & Cooper, D. M. (1945). *Evaluation of teacher merit in city school systems* (Supplementary Educational Monographs N(59)). Chicago : University of Chicago.
- Rosenshine, B. (1971). *Teaching behaviours and students achievement* (Studies N(1)). Windsor : NFER, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Rosenshine, B. (1979). Content, time, and direct instruction. In P. Peterson & H. Walbert (Ed.), *Research on teaching : Concepts, findings, and implications*. Berkeley, CA : McCutchan.
- Rosenshine, B. & Furst, N. (1973). The use of direct observation in study teaching. In R. W. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching* (pp. 122-183). Chicago : Rand McNally.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1995). Direct Instruction. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2^e éd., pp. 143-148). New York : Pergamon.
- Ryans, D. G. (1960). *Characteristics of teachers*. Washington, DC : American Council on Education.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching : A contemporary perspective. In M. C. Withrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd., pp. 3-36). Chicago : Rand McNally.
- Simon, A. & Boyer, E. (1970). *Mirrors for behavior : An anthology of observation instruments* (Vol. 1-15). Philadelphia : Research for Better Schools.

- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Skinner, B. J. (1971). *La révolution scientifique de l'enseignement* (M. Richelle, trad.). Bruxelles : Dessart. (Original publié 1968)
- Smith, B. O. (1960). A concept of teaching. *Teachers College Record*, 61(5), 229-241.
- Smith, B. O. (1963). Toward a theory of teaching. In A. A. Bellack (Ed.), *Theory and research on teaching* (pp. 1-10). New York : Teachers College Press.
- Smith, B. O. & Meux, M. O. (1962). *A study of the logic of teaching*. Urbana, IL : University of Illinois, Bureau of Educational Research.
- Vasquez-Bronfman, A. & Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Zahorik, J. A. (1968). Classroom feedback behavior of teachers. *Journal of Educational Research*, 62, 147-150.

La contribution de l'approche biographique à la connaissance de la formation

Pierre Dominicé

ABORDER L'ÉDUCATION SOUS L'ANGLE DE LA FORMATION

Le débat épistémologique va au-delà d'une répartition géographique des savoirs. Il convient, en conséquence, de ne pas se contenter de situer les sciences de l'éducation dans le panorama des distinctions traditionnellement opérées entre sciences fondamentales et sciences appliquées, sciences dures ou sciences molles, connaissance scientifique et connaissance pratique. Il est vrai, comme l'écrit Van der Maren (1996), que des différences existent selon que le savoir est stratégique, pratique, scientifique ou technique, et que des distinctions théoriques peuvent être établies entre théories descriptive, interprétative, prescriptive, stratégique ou métathéorique. Mon propos a toutefois, dans ce texte, une autre visée. Il consiste à défendre l'idée, entendue dans une vision large des sciences de l'éducation, que toute réflexion approfondie ayant pour objet la formation appelle un cadre théorique spécifique et une méthodologie particulière. Il ne s'agit ni d'imposer une raison éducative, ni de combattre des contributions purement disciplinaires, mais bien de faire valoir, à propos de ce concept de formation, une manière originale de penser l'éducation.

La définition de l'éducation peut en effet prendre de multiples visages. Elle renvoie à des activités codifiées comme à des lieux d'innovation, à des processus d'apprentissage ou des trajectoires de socialisation, à des projets d'émancipation personnelle comme à des programmes de transformation

sociale. Dès lors, plusieurs questions se posent. Comment rendre intelligible l'analyse d'actions disparates ? Quel usage faire d'un champ conceptuel complexe, imprégné de normes sociales autant que de valeurs personnelles ? Pour penser l'éducation, le chercheur doit-il être mobilisé comme acteur ? Convient-il qu'il soit pris dans le mouvement d'éduquer ? Dans la phase actuelle d'expansion des connaissances, savoir penser l'éducation laisse-t-il supposer une maîtrise pluridisciplinaire des approches ayant l'éducation comme objet de recherche ? Les sciences de l'éducation se situent au carrefour de disciplines scientifiques ayant acquis leur légitimité dans la cité académique, sans pour autant répondre du paradigme disciplinaire habituel.

En sciences humaines, la connaissance scientifique appartient, en effet, le plus souvent, aux spécialistes d'un champ disciplinaire. C'est à eux qu'elle s'adresse. C'est avec eux que se crée le lien social qui nourrit les réseaux internationaux de chercheurs. La connaissance sociologique est ainsi principalement destinée à enrichir le débat entre sociologues, de même que l'usage de l'apport psychanalytique n'a de valeur que lorsqu'il est reconnu par le milieu psychanalytique. Les tenants des disciplines scientifiques n'apprécient guère, d'ailleurs, que des enseignants ou des formateurs se croient habilités à défendre une position sociologique ou psychanalytique sur la base de l'usage qu'ils font de ces disciplines dans leur manière de penser l'éducation. Bien que tout acteur puisse être reconnu comme un interlocuteur, la production de connaissance est réservée à ceux qui offrent, en raison de leur légitimité disciplinaire, une garantie de mise en mots. Or, toute connaissance appropriée au domaine de l'éducation réclame, à l'inverse, de prendre sens dans le savoir explicite d'un acteur. L'intelligence de l'éducation, entendue en termes d'action, ne saurait en effet se dispenser d'un récit de pratique, issu de l'expérience réfléchie de ceux qui la mènent. L'élaboration de connaissances scientifiques visant une compréhension des dynamiques éducatives nécessite ainsi une étroite collaboration avec ceux qui y sont directement impliqués. La production de connaissance réclame même fréquemment de prendre appui sur une pratique d'intervention, d'enseignement ou d'animation. En d'autres termes, le seul point de vue des spécialistes de sciences de l'éducation n'est jamais suffisant pour évaluer la pertinence de la recherche en matière d'éducation.

La spécificité de l'éducation, envisagée d'un point de vue épistémologique, tient par ailleurs au caractère intégrateur du savoir à construire pour la penser. La référence explicite à l'une ou l'autre des connaissances disciplinaires à disposition requiert d'être réinterprétée dans une optique pluridisciplinaire. Cette multiréférentialité, pour reprendre l'expression devenue courante de Ardoino, modifie les perspectives de travail théorique et méthodologique. En élargissant les apports permettant de penser l'éducation,

d'autres composantes font inévitablement surface, notamment celles qui relèvent des présupposés culturels ou de la posture éthique due aux convictions personnelles des acteurs (Dominicé, 1993). La mise en évidence de cette originalité du savoir de l'éducation est peut-être ce que le développement de l'éducation des adultes de ces dernières décennies offre comme contribution théorique originale. L'éclatement de lieu, de temps et de contenu éducatifs, qui a caractérisé les principes de l'éducation permanente, de même que le déplacement des intérêts de connaissance pédagogique en direction de questions concernant l'emploi, l'organisation du travail ou la démocratie locale a évidemment bouleversé les acquis de connaissance et les manières de penser l'éducation. Dans la quête de place épistémologique poursuivie par les sciences de l'éducation, cet apport mérite d'être souligné.

LA FORMATION COMME OBJET DE RECHERCHE

Le terme de formation s'applique aujourd'hui, dans le champ des sciences de l'éducation, à l'espace des pratiques éducatives offertes aux adultes aussi bien qu'à la prise en compte des dimensions plus personnelles qui caractérisent la professionnalité des enseignants et des formateurs. En d'autres termes, la formation désigne à la fois la formation continue des adultes et la formation des formateurs. Entendue comme objet de recherche en sciences de l'éducation, la formation relève de ce domaine propre de pratique représenté par la formation des adultes, mais elle en tient compte dans une vision biographique plus large qu'elle apparaît à l'histoire de vie de tout adulte. La formation déborde l'action éducative, ou plus exactement elle inscrit celle-ci dans une globalité d'expériences qui se combinent pour donner forme à la vie adulte. Penser le rapport entre éducation et formation revient à se centrer sur la façon dont l'éducation contribue aux prises de forme individuelle. Et penser la formation consiste à travailler délibérément du côté du sujet de la formation (Josso, 1991). Comme je l'ai écrit dans mon ouvrage sur l'histoire de vie (Dominicé, 1990), la formation, vue dans l'optique biographique, se présente comme objet mouvant, qu'il importe de saisir à travers des processus, des dynamiques, des évolutions souvent contradictoires. La formation est toujours singulière, mais cette singularité se construit à travers des parcours socialisés, habités par des héritages collectifs. La formation a de plus l'allure d'un système dont la compréhension doit être envisagée sous l'angle de la complexité. Nommer la formation revient ainsi à désigner l'éducation par des mises en relation, à établir des liens entre des espaces souvent dissociés, à mettre en rapport des temps fréquemment décomposés.

La formation, élargie au cours de la vie, comme l'évoque souvent Pineau, rejoint de même la dynamique du vivant : « l'avenir des histoires de

vie s'inscrit dans les mouvances d'un défi bio-éthique » (Pineau, 1993). Avec la formation, la raison éducative ne se limite plus au cadre de l'organisation scolaire, aux objectifs des curricula ou aux démarches pronées en didactique. L'éducation, examinée du point de vue de la formation, offre une autre lisibilité et se définit selon une autre métrique. Elargie à l'histoire de vie, la formation est faite d'alliages entre les tâches agendées et les imprévus de l'existence. Elle se construit au gré de l'adhésion à des projets collectifs et de la déception éprouvée face à leur dérive institutionnelle. Elle donne sens à l'expérience éducative, familiale, scolaire ou professionnelle, dans un mouvement expérientiel plus large qui prend en compte la durée des trajectoires et la globalité du cours de la vie.

Dès lors, la recherche qui a pour objet la formation va être en quête d'éclairages théoriques provenant d'une pluralité de sources. Même si elle sollicite des connaissances scientifiques disciplinaires, axées sur l'analyse des phénomènes éducatifs, elle ne leur propose pas en retour une contribution théorique que ces disciplines puissent intégrer. L'apport sociologique va, par exemple, faciliter la compréhension des dimensions sociales de la formation, mais n'aboutira pas pour autant, au terme d'une phase de recherche, à une production de savoir sociologique sur la formation. Ces apports scientifiques peuvent par ailleurs être complétés par des références philosophiques ou littéraires qui viennent enrichir le travail d'interprétation. L'expérience de plusieurs projets de recherche, financés par la Fonds national de la recherche scientifique (FNRS), m'a permis de réaliser que la production théorique issue de recherches portant sur la formation se heurte à une difficulté réelle de classification, en raison précisément de la collision entre le caractère normatif de la production scientifique attendue et l'appartenance disciplinaire. L'analyse des effets de programmes de formation continue relève, par exemple, soit de la psycho-pédagogie s'il s'agit de transfert, soit de l'économie s'il est question de plus-value financière. L'objet théorique que constitue la formation s'accorde ainsi mal de l'utilisation qui est faite des sciences de l'éducation dans l'attribution des fonds de recherche.

L'approche biographique constitue une méthodologie de recherche construite précisément pour aborder les questions théoriques que pose la connaissance de la formation du sujet. Elle tient en effet compte de la complexité du concept de formation, envisagé comme objet théorique, en sachant que celui-ci appartient aux sciences de l'éducation sans relever de l'une des disciplines qui, traditionnellement, les constituent. Toute connaissance de la formation du sujet renvoie à la notion de processus, entendu dans le mouvement de l'histoire d'une vie. De même, l'étude de la formation du sujet renvoie à la dynamique de son rapport au savoir, c'est-à-dire à la construction de l'alliage qui s'opère dans le savoir de référence entre les connaissances apprises au cours du curriculum et les expériences significatives du cours de la vie. Le récit élaboré dans la démarche de biographie

éducative donne ainsi accès au travail théorique de production de connaissance sur la formation du sujet.

Si la genèse de cette approche provient, dans mon cas, d'une insatisfaction méthodologique, puis théorique, éprouvée dans une démarche d'évaluation des effets de programmes de formation continue (Dominicé, 1979), pour Pineau (1990), elle tient à une préoccupation épistémologique consistant à saisir la formation dans la globalité de son espace de production. Tous deux, avec quelques collaborateurs comme Fallet, Finger et Josso, nous avons, pendant plusieurs années, dépisté les usages biographiques, avant d'admettre que la spécificité de notre objet de recherche nous obligeait à réinterpréter les références glanées auprès des auteurs de sciences humaines qui nous avaient précédés dans la voie des histoires de vie : Bertaux, Catani, Ferrarotti, ou Lalivé d'Epinay, pour ne citer que quelques-uns d'entre eux. En nous interrogeant sur cet objet théorique complexe que représente la formation, nous avons découvert, dans le domaine des histoires de vie, un univers conceptuel et méthodologique d'une très grande richesse. Celui-ci nous a permis de solliciter le concours d'autres appuis théoriques que ceux auxquels nous étions accoutumés dans l'enceinte des sciences de l'éducation, tout en nous autorisant en retour à dessiner un espace propre de recherche.

Au plan méthodologique, je me suis risqué à faire usage de l'un des mes enseignements pour approfondir les processus propres aux dynamiques de formation du sujet adulte. L'histoire de vie étant considérée comme le lieu où se déplient les faces multiples de la formation, j'ai élaboré une démarche de « biographie éducative » qui propose un récit oral, puis écrit, centré sur la répercussion biographique du parcours éducatif réalisé par un groupe d'« apprenants adultes ». Cette méthodologie participative, ou interactive, bénéficie évidemment d'une grande cohérence avec l'objet de recherche visé. Désignée fréquemment par l'idée de recherche-formation, elle associe en effet une démarche réflexive avec un questionnement de recherche. La qualité de la démarche contribue à l'apport de recherche, c'est-à-dire que l'activation du processus de formation des sujets-apprenants enrichit l'objet investi. En dehors de l'enseignement universitaire ou d'une session de formation continue, il n'est guère possible d'envisager, dans la totalité de son déroulement, cette démarche de « biographie éducative ». D'autres approches biographiques de sensibilisation ouvrent la voie à une meilleure compréhension des processus propres aux dynamiques de formation. Nous en avons fait divers usages, dans le domaine de l'orientation notamment. Il convient néanmoins de se méfier des dérives instrumentales, dues à des usages commerciaux d'approches biographiques ridiculement sommaires, introduites en formation continue.

Le passage, dans les intérêts de connaissance, de la notion de produit à celle de processus, qui m'a ouvert à l'approche biographique, lors d'une

recherche portant sur l'évaluation des effets de la formation, reconfigure en quelque sorte la perspective dite « longitudinale » dont la psychologie du développement a fait un large emploi. Elle la modifie, du point de vue de la recherche, en introduisant, à titre de partenaires du chercheur, des interlocuteurs qui livrent leur propre interprétation de leur parcours biographique. Le matériel sur lequel va s'effectuer la réflexion théorique est donc construit sur des strates cumulatives d'interprétation, issues des différentes étapes de la démarche de « biographie éducative » dans lesquelles les participants du groupe de recherche-formation sont impliqués.

Cette approche biographique, dont le vecteur est l'élaboration et l'interprétation d'un récit de vie, bénéficie aujourd'hui de l'apport herméneutique dû, comme l'écrit Dosse (1995), à « l'humanisation des sciences humaines », et, notamment, à l'œuvre magistrale de Ricoeur. Elle rejoint également un mouvement intellectuel d'inspiration clinique, symbolisé au plan sociologique par la pratique des histoires de vie qui caractérise les publications de Gaulejac, et représenté, dans le domaine des sciences de l'éducation, par la contribution de Cifali, en particulier la réflexion suscitée par l'usage du récit écrit des pratiques éducatives (Cifali, 1997). La démarche biographique rejoint ainsi plusieurs courants francophones contemporains qui, de manière souvent dispersée, défendent des positions épistémologiques voisines.

Dans le cas de la « biographie éducative », l'histoire de vie met en évidence la dynamique de formation du sujet, prise comme objet de recherche. La formation constitue en effet une face clinique de l'éducation, un espace herméneutique pour l'action éducative, un lieu théorique qui inclut non seulement le psychisme de l'apprenant ou la dynamique de son univers social, mais l'inattendu, l'insu, la résistance envers l'action éducative. Le témoignage biographique ouvre la clef d'un monde resté secret et tacite du point de vue de la recherche éducationnelle. Par extension, il me semble que le travail de thèse d'habilitation de Jobert (1998) s'inscrit, à propos du travail, dans la même visée de recherche. La dimension clinique conduit au travail théorique, par l'intermédiaire du récit que font les agents de conduite des centrales nucléaires de leur « monde vécu », caractérisé par une souffrance plaintive et une quête de reconnaissance sociale. Peut-être conviendrait-il de construire, à partir des biographies éducatives, une psychodynamique de la formation qui s'inspirerait de la psychodynamique du travail que Jobert (1998) emprunte à Dejours dans sa « contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail ».

ADMETTRE SES HÉRITAGES ET DÉFINIR SES APPARTENANCES

Toute position intellectuelle est tributaire d'héritages théoriques. Elle se situe nécessairement dans l'histoire de ses filiations. Il existe ainsi une « phlogénèse » des références. Nous l'avons écrit, en tant qu'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF), dans un numéro spécial de revue consacré aux « Filiations théoriques des histoires de vie en formation » (1996). Personnellement, je suis parfaitement conscient de ce que je dois, dans mon approche biographique des phénomènes éducatifs, au constructivisme piagétien. L'attention portée aux processus de formation résulte en partie d'une lecture « génétique » de l'éducation. Il en va de même de la conception de l'éducation défendue par Freire qui, en pionnier de l'éducation des adultes, a mis l'accent sur la culture, les représentations, ou les conditions psycho-sociales de l'apprenant adulte. Ces « archéologies » théoriques occupent une place non négligeable dans notre travail de recherche. Elles interviennent à titre de présupposés, sans pour autant être toujours rendues explicites.

Ces héritages se confondent parfois avec des allégeances institutionnelles. Il existe, en sciences de l'éducation, des normes tacites en dehors desquelles la recherche n'est pas considérée comme telle. Les demandes de financement adressées au FNRS en fournissent l'illustration. Pour ne pas susciter le mépris des sciences sociales, la recherche en matière d'éducation doit justifier sa distance à l'égard des données quantitatives ou des plans expérimentaux. De nombreux universitaires, travaillant en sciences de l'éducation, sont fragilisés par cette présence « surmoïque » des traditions empiriques de la recherche. L'effort d'émancipation, visant à préserver l'appartenance scientifique tout en recourant à d'autres méthodes de recherche, qu'il s'agisse de recherche-action, d'observation participante ou de recherche-formation, manque en effet fréquemment de crédibilité dans le monde académique.

Ce mouvement intellectuel caractérise le milieu des sciences de l'éducation. Il se faufile entre le respect et le rejet des héritages, ainsi qu'entre le besoin d'autonomie et la nécessité de reconnaissance sociale, s'apparente à celui que mettent en évidence la plupart des récits biographiques. L'aventure « biographique » des sciences de l'éducation semble ainsi relever d'une dynamique analogue à celle de l'histoire de vie individuelle. Pour penser l'éducation, un chercheur ne doit-il pas en effet savoir sélectionner les références qui résultent de son parcours, et identifier celles auxquelles il tient, suite au mûrissement de ses choix théoriques et méthodologiques ? La progression du chercheur n'est pas linéaire. Elle ne se résume pas aux échelons d'une carrière. Elle est proche de la dynamique biographique.

L'approche biographique est, par ailleurs, l'héritière de positions philosophiques et disciplinaires qui méritent d'être reconnues. Bertaux, comme Pineau, en ont fait naguère la recension. Penser l'éducation à la lumière des recherches biographiques consiste ainsi à savoir, par exemple, se situer face à la philosophie allemande de Dilthey aussi bien qu'au courant socio-ethnologique américain de l'Ecole de Chicago. Nous entrons à nouveau dans cette ampleur théorique que connaît toute problématique qui, à la faveur des sciences de l'éducation, se centre sur les processus de formation des adultes. Même si, de nos jours, la méthode biographique semble fréquemment relever de la sociologie clinique ou de la sociologie compréhensive, elle n'est en aucun cas la propriété d'un territoire des sciences sociales. A l'inverse, l'approche biographique permet de préserver la spécificité transdisciplinaire des sciences de l'éducation qui ne peuvent traiter un objet de recherche comme la formation sans une large ouverture théorique à une pluralité d'héritages intellectuels et de courants disciplinaires.

UNE SUBJECTIVITÉ À DOUBLE SENS

La formation, entendue dans une globalité qui recouvre son extension dans l'espace et son déroulement dans le temps, s'apparente à ce qui est désigné, en formation d'adultes, par l'expression de développement personnel. Le récit de vie, fait à l'occasion de la démarche de « biographie éducative », est toujours singulier et authentique, en raison des expériences de vie propres à celui qui s'y exprime. Il est reçu et commenté comme tel. Du point de vue de la recherche, ce récit manque parfois d'intérêt. Il convient de le reconnaître. Il peut avoir été rédigé en hâte et faire preuve d'un effort insuffisant d'élaboration. Ou bien, il manque simplement d'originalité et ne reflète guère l'influence d'un contexte socio-historique stimulant. Pendant des années, je suis conscient d'avoir refusé, en tant que chercheur, de trier le matériel biographique à disposition par respect pour des étudiants qui avaient livré un témoignage, souvent émouvant, de leur parcours éducatif. Il me semblait inadmissible de céder à une validation sélective des données biographiques. Je comprends aujourd'hui qu'il importe de ne pas confondre, dans une démarche de recherche-formation, ce qui appartient à la recherche et ce qui relève de la formation.

Dans sa visée formatrice, l'approche biographique conduit à une réflexion que chacun poursuit sur sa formation et, en groupe, sur la formation. Cette portée formatrice non négligeable, que de Villers appelle « l'effet sujet », mérite d'être reconnue en tant que telle, même si elle parvient parallèlement à enrichir un processus de recherche. Dans sa visée de recherche, l'approche biographique est plus exigeante pour l'animateur. Elle est destinée à nourrir la problématique qui caractérise sa posture théorique de chercheur travaillant sur les processus de formation du sujet.

Il est donc judicieux de parler de double subjectivité, celle qui donne l'occasion à l'auteur du récit de mieux se connaître et de comprendre sa trajectoire biographique en tant que processus de formation, et celle qui permet au chercheur d'entrer dans une meilleure connaissance des dynamiques qui caractérisent la formation. Les liens à établir entre ces deux contributions de l'approche biographique vont dépendre évidemment de circonstances propres aux groupes concernés. Il nous arrive parfois de penser qu'un prolongement temporel de la « biographie éducative » permettrait aux auteurs des récits de prendre la distance nécessaire pour retravailler, en tant que chercheur, leur propre récit. Josso (1991) a opéré un tel travail dans l'ouvrage résultant de sa thèse. La qualité des pages qu'elle consacre tant à son récit qu'à l'analyse qu'elle en fait montre bien qu'une telle exigence n'est guère envisageable dans le temps restreint d'un enseignement annuel, voire même d'un programme de formation universitaire de base.

Le critère d'évaluation de la portée formatrice de l'approche biographique, et celui d'attention accordé par le chercheur à un récit de vie, trouvent leur justification dans la notion de subjectivité. Le récit fournit, en effet, l'occasion de mettre en évidence une construction biographique, c'est-à-dire le travail personnel effectué au cours de sa vie par l'apprenant pour en construire la forme. Qu'il soit entendu en termes de prise de forme personnelle, d'autonomisation progressive, de « cheminement vers soi », le récit répond d'une interrogation centrée sur « la problématique de la formation du sujet » (Josso, 1991, p. 373). Or, chaque récit ne manifeste pas nécessairement « le passage d'une attention portée au processus de formation à une attention sur le sujet de la formation ». La visée formatrice d'affirmation du sujet, inhérente à la démarche de « biographie éducative », mérite une acceptation inconditionnelle du récit. En revanche, au moment de la reprise du matériel biographique par le chercheur lui-même, cette problématique de la subjectivité, en tant que condition de production de connaissance sur la formation du sujet, ne réclame-t-elle pas un tri des textes à disposition ? Ce traitement sélectif des données à disposition ne rejette-t-il pas la pratique de recherche inhérente à toute méthodologie clinique, que celle-ci soit faite d'entretiens, d'observations ou de récits de pratique ?

Cette position discutable résulte de constatations récentes qui prolongent des doutes déjà éprouvés précédemment. L'approche biographique, – nous en faisons la constatation actuellement dans le cadre de nos enseignements à l'université de Genève –, n'est pas exempte de dérive affective et intimiste. L'effet d'écho émotionnel du temps du récit oral se prolonge dans l'examen des récits écrits. Il est constitutif du lien social fort qui se crée dans le groupe. Ces éléments sont propices au partage existentiel, mais ils ne facilitent guère la prise de distance que requiert le traitement de l'objet de recherché. Les participants des groupes ont ainsi de la peine à socialiser, au-delà de leur cercle restreint, le fruit de leur réflexion sur la formation. En se remémorant les récits entendus et lus au sein de leur groupe, ils

gardent le souvenir fort de qu'ils ont vécu, sans pour autant être capables de nommer en quoi ces récits ont transformé leur conception de la formation.

Compte tenu d'une socialisation qui privilégie actuellement les options individuelles et d'une culture qui fait une part belle à la lecture psychologique des situations de vie, il n'est guère étonnant que le récit biographique fasse avant tout mention des facteurs personnels de l'histoire familiale, ou se limite fréquemment aux éléments constitutifs de la trajectoire scolaire et professionnelle de l'apprenant. Dans un contexte helvétique à l'horizon collectif brouillé, et, face à une crise de l'emploi qui met en cause des valeurs sociales fondamentales, il n'est guère étonnant que les enjeux de la formation se restreignent à une personnalisation des options. Dans le sauve-qui-peut de nos sociétés essoufflées de courir vers la réalisation de projets bloqués, le questionnement biographique laisse apparaître des accents de survie. Il inquiète même parfois par la lucidité qu'il entraîne. D'où ce sentiment de réconfort que procure le partage du récit et l'attention donnée en groupe à la lecture des versions biographiques écrites. La formation du narrateur demeure l'objet de réflexion du groupe, sans toutefois que l'inquiétude personnelle permette toujours d'aller au-delà d'une quête parfois souffrante de place. La moyenne d'âge des étudiants qui diminue renforce cette tonalité inquiète donnée au récit.

Peut-être devient-il en conséquence nécessaire, pour préserver l'objet de recherche que représente la formation du sujet, de renoncer à faire usage de l'idée d'*« identité narrative »*, chère à Ricœur, pour entrer dans une visée plus ambitieuse valorisant la *« subjectivité narrative »*. Une telle optique emprunte à Touraine (1992) l'idée de *« subjectivation »*, qui est *« la pénétration du Sujet dans l'individu et donc la transformation-partielle-de l'individu en Sujet »* (p. 244). L'aspiration identitaire a en effet tendance à envahir à tel point le terrain de la réflexion biographique qu'il devient impératif de réintroduire la dimension socio-historique de la formation du sujet pour préserver la portée théorique de la méthode des histoires de vie. Le travail biographique peut certes fournir l'occasion d'une clarification personnelle justifiée dans un univers professionnel flou, comme ceux des soins infirmiers et du travail social, mais s'il se laisse capturer par cette quête identitaire, il risque de ne plus contribuer à l'objet de recherche pour lequel il a été méthodologiquement retenu.

Cette tendance à majorer l'aspiration identitaire dans la recherche-formation conduite en milieu adulte atteint même les universitaires qui la conduisent, lorsqu'ils protègent leur propre territoire de recherche pour des raisons strictement personnelles. Il est frappant, en tous les cas, de constater le manque de convergence théorique parmi les chercheurs qui font usage de l'histoire de vie, comme si la quête identitaire du chercheur prévalait sur la participation à un débat épistémologique plus large. La recherche

universitaire n'est-elle pas dominée par une lutte de territoire due à un besoin de reconnaissance personnel dans un espace social étroit ? N'oublions pas, comme l'écrit encore Touraine (1992), que « la subjectivation est toujours l'opposé de la socialisation, de l'adaptation à des statuts et à des rôles sociaux, mais à condition de ne pas s'enfermer dans une contre-culture de la subjectivité et de s'engager, au contraire, dans la lutte contre les forces qui détruisent activement le sujet » (p. 318). Au nom de quelle raison noble, la recherche échapperait-elle d'ailleurs aux manœuvres et aux tactiques qui caractérisent la dynamique des situations de travail comme lieu où se manifeste la « compétence à vivre » ?

SAVOIR PENSER SA BIOGRAPHIE

L'approche biographique donne accès à ce que Josso a intitulé les processus de connaissance de l'adulte (Josso, 1991). Dans l'interprétation que l'adulte fait de son parcours éducatif, il livre en effet une manière de penser sa vie et son éducation. Il rend compte de ses choix et indique un horizon de référence dans lequel il inscrit son avenir. Le processus de formation recouvre bien ainsi un processus de connaissance de soi. De nombreux auteurs rejoignent cette manière d'envisager la pensée du sujet adulte. Qu'il s'agisse de représentation, de « croyance », comme dans le cas de la santé, ou de métacognition, l'adulte construit un système de signification à partir duquel il pense ce qui advient dans son existence. Mezirow (1991) parle à ce sujet de *meaning perspective*, c'est-à-dire de « structure de signification » ou de présupposés à partir duquel l'adulte « assimile ses expériences passées et transforme de nouvelles expériences » (p. 42). Sans participer d'un courant biographique, Mezirow a bien compris que la formation de l'adulte s'inscrit dans un mouvement de reconfiguration de l'histoire de sa vie, qu'il nomme *perspective transformation*.

La formation du sujet se donne ainsi à connaître à travers des manières de penser, des façons d'envisager son existence, de tirer la leçon de ses expériences passées aussi bien que d'anticiper l'avenir. Cette dynamique, faite d'adhésion et de refus envers des appartenances sociales et culturelles, peut être considérée comme une quête de son propre espace de pensée. Le récit de vie, parce qu'il scrute des stratifications biographiques, donne accès à l'évocation des changements qui ont marqué l'histoire de vie du sujet adulte. Il retient des passages souvent périlleux entre la disqualification de ce qu'il croit savoir et la prise de risque que constitue le fait d'oser défendre son propre point de vue. La distance prise à l'égard d'options religieuses ou politiques fortes est de cet ordre, de même que les réorientations dues à des bouleversements géographiques ou professionnels. La formation prend toujours l'allure d'un déplacement, le matériel biographique fournissant la base du récit au travers duquel le sujet interprète les processus

propres à sa trajectoire. Le récit qui résulte de la démarche de « biographie éducative » relève ainsi d'une sorte d'autopoïétique.

Dans le contexte troublé des sociétés actuelles, cette dynamique de la prise de forme de l'existence semble connaître des difficultés particulières, dues notamment à la fragilité de l'emploi et à l'accélération des adaptations requises par ce que d'aucuns appellent la « société de la connaissance ». Il devient de plus en plus nécessaire de renoncer à planifier sa vie pour être en mesure de saisir l'immédiateté de l'événement, ou de savoir penser sa vie dans l'occasion du moment. Vivre sa vie dans l'inattendu, faire face à des situations dans lesquelles l'adulte, et surtout le jeune, est projeté sans mûrissement. Face aux mutations économiques et sociales actuelles apparaît un nouveau défi biographique qui consiste à trouver une juste articulation entre cette projection dans l'avenir et les racines auxquelles se fier pour y faire face. Or la plupart des adultes ont grandi dans le climat des « trente glorieuses » et ne sont guère préparés à affronter l'inconnu. Sans doute est-ce une des raisons pour lesquelles l'acquisition de compétences dites « sociales », comme la capacité de courir des risques ou de prendre en charge son propre cheminement professionnel ou personnel, font aujourd'hui partie des programmes de formation d'adultes.

LA PRÉPONDÉRANCE BIOGRAPHIQUE DES SOUVENIRS DE L'ENFANCE

La formation continue ne se fait-elle cependant pas illusion lorsqu'elle prétend offrir l'équivalent de ce que la vie a donné l'occasion d'acquérir ? Comment imaginer récupérer à l'âge adulte une confiance en soi qui demeure une des conditions de la prise de risque ? Comment des adultes peuvent-ils espérer recevoir d'une session ou d'un cycle de formation des moyens d'accéder à des comportements plus autonomes, lorsqu'ils n'ont pas su gagner au cours de leur vie d'indépendance affective. Bien que l'univers psychique de l'enfance ne puisse être réduit à un stade de développement ou, comme la construction de l'intelligence, à un palier d'équilibrage, la phase première de la vie a des conséquences biographiques indéniables. Dans ce monde chaotique qui se sauve à coup de plaisir transitoire ou d'invention technologique, l'enracinement de l'enfance joue sans doute un rôle encore plus primordial. L'idée déjà ancienne défendue par Erikson (1974) de reprise d'une structure psychique de base au cours des « âges de la vie » demeure centrale. Peut-être est-ce une des raisons pour lesquelles le récit biographique donne parfois l'apparence d'une démarche psychothérapeutique. Nommer le passé dans des registres qui ne se cantonnent pas aux éléments descriptifs d'un curriculum vitae bouscule des habitudes de neutralité affective prises au cours de la scolarité et renforcées dans l'enseignement supérieur. La formation du sujet, comme objet de

recherche, invite donc aujourd'hui à une réflexion qui prend en compte des éléments se situant en-deçà de l'âge scolaire, et incluent, en particulier, le rapport parental aussi bien que les rivalités de la fratrie.

Ce monde de l'enfance va d'ailleurs bien au-delà de ses attaches affectives. Il est profondément culturel. Mais, quelles qu'en soient ses facettes, il paraît exercer une influence plus forte actuellement qu'avec des générations précédentes davantage marquées par des phases de socialisation fortement contestataires ou politiques. La redéfinition de la période adolescente modifie également sa portée dans la trajectoire biographique. Sans entrer dans le détail d'une analyse qui permettrait de préciser ces observations issues de ma pratique biographique, je me bornerai à souligner que les récits de vie partagés dans la démarche de « biographie éducative » mettent en évidence une évolution sociale de la place donnée aux différents âges de la vie. L'approche biographique contribue ainsi au dévoilement des polarités générationnelles de toute histoire de vie.

Si le souvenir de l'école laisse apparaître la permanence de traits dominant l'organisation scolaire et la pédagogie, l'interprétation faite de la scolarité découle, en grande partie, de la signification que celle-ci peut prendre dans un contexte social et économique donné. Cet éclairage fourni par l'approche biographique sur la scolarité pourrait être d'un intérêt certain pour des enseignants. Il mettrait notamment en évidence ce qui est devenu une quasi banalité pour tout formateur, à savoir que, dans une perspective biographique, la certification scolaire prend sa signification dans le rapport établi par l'adulte entre les expériences de sa vie et les enseignements qu'il a reçus à l'école. La découverte de liens entre des éléments constitutifs du parcours de vie et le reste de l'existence constitue toujours l'apport original de l'histoire de vie. La résonance de l'école tient aux traces imprimées dans la vie adulte, suite aux souvenirs scolaires du temps de l'enfance. L'insécurité de l'adulte qui revient aux études en fournit la preuve. Le passé scolaire peut réémerger, dans l'instant du contact avec le « groupe/classe », et connaître une vivacité traumatique restée totalement présente dans le souvenir de l'adulte. Ignorer cette charge biographique revient à nier l'importance du rapport au savoir chez l'adulte apprenant.

Il y a donc bien, dans l'approche biographique, une cohabitation constante de formation et de recherche. L'apprenant prend conscience des éléments constitutifs de la dynamique formatrice de son parcours. Il fournit parallèlement des éclairages qui facilitent la compréhension que le groupe, engagé dans l'approche biographique, peut avoir des processus de formation. L'animateur de la « biographie éducative » agit comme formateur, mais il retravaille par la suite le matériel biographique en tant que chercheur. Pour le chercheur, et pour les participants dans une moins grande mesure, l'histoire de vie est à la fois une méthode d'analyse et un objet d'investigation. La méthode biographique investie déclenche et renforce un intérêt de

connaissance qui cumule le vecteur de la formation et celui de la biographie. En un temps où la construction biographique a tendance à se confondre avec l'impératif premier de formation des adultes, ces deux pôles de recherche-formation s'enrichissent en fait mutuellement.

SAVOIR QUOI FAIRE DE SA VIE

Le vecteur de la pensée française est d'abord socio-politique. Penser revient fréquemment à dénoncer la « reproduction », « l'instrumentation », la « fausse-conscience ». Vu l'engouement herméneutique actuel, qui prend le relai des espoirs déçus de scientifcité relayés par les positions structuralistes, les sciences de l'éducation ont tendance à se tourner vers « l'empire du sens ». L'approche biographique participe de ce mouvement. La biographie éducative peut, en effet, être considérée comme une mise en sens de l'histoire de vie. Dans la biographie éducative, le récit en fait témoignage. Il faut, dès lors, admettre que la raison éducative prend à son compte le savoir de référence de celui qui raconte son parcours, de même qu'elle va travailler sur les actions qui jalonnent ce parcours. Ce revirement du matériel d'interprétation qui, hier encore, se cantonnait aux données à traiter engage évidemment un questionnement épistémologique compliqué et qui s'élargit à un affrontement interculturel et intergénérationnel. Varela (Varela, Thompson & Rosch, 1993) introduit la référence *Zen* dans sa lecture de « l'inscription corporelle de l'esprit », et les théories de l'action ne semblent pas étrangères aux assauts du pragmatisme anglo-saxon. Le règne méthodologique de l'interprétation va chercher secours du côté de l'éthique. Dans le domaine de l'éducation, avant de recourir aux théories de l'action, il importe toutefois de respecter les « théories de l'acteur ». L'histoire de vie confronte donc la recherche éducationnelle à une double exigence, celle de placer l'auteur du texte au cœur du travail herméneutique et celle de soumettre son récit à une lecture qui tienne compte des options à prendre. Penser son éducation consiste aussi à savoir quoi faire de sa vie.

Avec la démarche biographique, l'effort d'analyse théorique bute sur son adéquation avec le sens du récit. L'intelligence du réel de la formation, si souvent prônée en formation d'adultes, ne se contente plus de catégories d'analyse. Elle suggère des pistes à élucider ou des hypothèses à approfondir dans un travail de recherche qui réclame la présence d'interlocuteurs pour rester dans la « vérité » singulière de toute formation. Le sujet qui fait l'objet d'interprétation reste présent à l'analyse par l'intermédiaire du texte. Il peut être sollicité dans la tâche herméneutique et doit l'être pour que la dimension éthique soit respectée. L'éducation ne peut être pensée sans l'éduqué. La connaissance biographique est produite par le chercheur, mais elle n'a de sens que lorsque son interlocuteur parvient à se l'approprier. La connaissance biographique nourrit la pensée du formateur sur la formation.

Mais, de manière plus générale, elle enrichit la façon dont l'adulte pense son éducation.

L'approche biographique impose de même la retombée de la réflexion sur l'action. Savoir quoi faire de son éducation passée renvoie à la question de l'orientation de sa formation. Que puis-je faire, en matière de formation continue, compte tenu de ce que j'ai fait préalablement ? L'histoire de vie participe parfois du bilan que l'adulte fait de sa vie professionnelle au moment d'une réorientation. L'attention biographique permet ainsi d'éviter les dérives commerciales qui font croire aux adultes que leur avenir tient à un prolongement de leur formation, sans tenir compte de ce qu'ils ont fait de ce qu'ils ont appris, comme de ce qu'ils n'ont pas appris. La référence biographique oblige à penser la formation dans le temps long de l'histoire de vie. Les dynamiques d'apprentissage, dans cette optique, ne peuvent faire l'économie du temps de la vie, du temps de l'action, du temps du changement. L'ampleur de l'histoire de vie devient alors une garantie pour savoir penser l'éducation et combattre toutes les procédures « d'ingénierie » managériale qui codifient le savoir pour en garantir soi-disant l'efficience.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Cifali, M. (1997). Publier, et après ? *Education Permanente*, 132, 13-38.
- Dominicé, P. (1979). *La formation, enjeu de l'évaluation*. Bern : Lang.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1993). *Faire, savoir et faire savoir* (Recherche, Formation et Pratiques en Education des Adultes). Faculté d'Education Permanente, Université de Sherbrooke, Québec : Editions du CRP.
- Dosse, F. (1995). *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*. Paris : La Découverte.
- Erikson, E. H. (1974). *Enfance et société*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Filiations théoriques des histoires de vie en formation [Numéro spécial]. (1996, février). *Pratiques de Formation ; Analyses*, 31.
- Jobert, G. (1998). *La compétence à vivre*. Thèse d'Habilitation, Université de Tours.
- Josso, C. (1991). *Cheminier vers soi*. Lausanne : L'Age d'Homme.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Pineau, G. & Le Grand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.
- Van der Marel, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Le Seuil.

Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation

Mireille Cifali

De longue date, mes références à la psychanalyse ont influencé le plan épistémologique de ma démarche, je leur dois mes posture et sensibilité dans le débat scientifique. La psychanalyse a en effet fourni à certains chercheurs en sciences humaines – plus particulièrement en histoire, en anthropologie, en ethnographie, en sociologie, en psychopathologie du travail, en sciences de l'éducation – un socle à partir duquel ils ont renouvelé leur manière d'élaborer les connaissances et de les transmettre. Cette influence les rapproche d'une clinique médicale et parfois d'une visée herméneutique ; elle leur permet aussi de rejoindre quelques-uns des philosophes des sciences. Dans la discussion sans cesse reprise sur la scientificité en éducation, cette approche signe à l'évidence ma place. Aussi je souhaite étudier en quoi l'influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation s'inscrit dans un mouvement plus large.¹ Entre des chercheurs de disciplines différentes, existe une « communauté de vue » qui se fédère autour de la « clinique ». Allant même jusqu'à parler de « courant » marquant la recherche en sciences humaines, je m'autoriserai donc à utiliser un « nous » de complicité.²

-
1. Pour les rapports spécifiques entre psychanalyse, éducation et enseignement, voir Cifali (1982), Cifali et Imbert (1998), de la Monneraye (1991), Imbert (1992) et Moll (1989).
 2. Il importe de préciser qu'il s'agit ici d'un « nous » virtuel. L'existence de cette communauté s'est peu à peu dessinée au fil des ans. Si elle constitue d'abord ma communauté de travail, elle prend aujourd'hui assurément une dimension qui dépasse ma singularité.

FONDEMENTS

Ce courant se caractérise par une manière particulière de concevoir le terrain comme lieu de production des connaissances, par les qualités exigées du chercheur, l'obligation qui lui est faite de penser sa subjectivité et par sa position face à la vérité. Il relie une esthétique avec une passion du savoir qui n'évacue ni intuition ni exigence intellectuelle. Reprenant une à une ces propriétés, je tenterai de les cerner par quelques traits seulement, même si chacune d'elles exige un approfondissement et mérite des précisions.

Clinique

Dans l'épistémologie de la psychanalyse telle qu'elle fut théorisée³, il s'avère que Freud et certains psychanalystes ont construit des connaissances sur le fonctionnement psychique dans l'espace même de la cure, l'analyste étant d'abord thérapeute avant d'y être chercheur. Des connaissances se sont ainsi élaborées à travers une pratique dont le but premier est thérapeutique. Ces psychanalystes travaillent à partir d'un cas singulier, ce qui ne les empêche pas de formuler parfois des hypothèses valables pour plus d'un. Dans l'histoire de la médecine⁴, des découvertes majeures ont été réalisées dans une clinique, lors d'une action singulière entre un médecin et un patient. Une pratique peut donc également être un lieu légitime de recherche. Un lien s'est ainsi établi entre une manière d'exercer notre métier et une possible découverte, entre notre expérience et sa réflexion, entre une praxis et sa théorisation, entre un « terrain » et sa compréhension.

La clinique a un destin particulier dans nos disciplines. Sa tension avec une démarche expérimentale agite les esprits. Dans la médecine, elle a une longue histoire, ses valeurs et options en formation et en recherche peuvent disparaître puis réapparaître. Beaucoup d'entre nous – psychologue, sociologue, psychosociologue, pédagogue – se définissent par cette référence, et s'adjointent l'adjectif. Cela donne souvent lieu à des malentendus et des rejets car la clinique reste, dans la représentation habituelle, liée à la maladie. Ainsi paraît-il suspect, par exemple, de parler de « clinique du pédagogique » comme le fait Imbert (1992) ou de « pédagogie clinique », terme employé à la fin du dix-neuvième siècle. A la clinique pourtant nous sommes redatables épistémologiquement, il reste à en faire l'histoire.

3. Voir Assoun (1993), Bercherie (1983), Imbert (1985, 1992) et Mannoni (1969, 1980).

4. Voir Canguilhem (1993) ou Foucault (1993), mais aussi Cador (1982), Péquignot (1953, 1995) et Singing (1992).

Subjectivité

Dès lors, nous sommes impliqués ; notre engagement et la conscience de notre subjectivité sont à la base même de notre recherche (Enriquez, 1985). Cela impose des exigences, entraîne à prendre des précautions : ainsi la bonne distance d'avec notre objet s'avère une lutte constante où alternent un « être dedans » et la nécessité d'un « être dehors ». Si nous sommes chercheur extérieur, notre présence sur un terrain requiert un temps long ; si nous sommes praticien, nous nous autorisons à transformer notre pratique en terrain de production de connaissance.

Reconnaitre notre subjectivité au cœur de notre travail de connaissance n'est donc pas infamant. Une telle démarche produit des découvertes et des connaissances socialisables. Elle donne parfois aussi naissance à un délire, c'est-à-dire à une construction subjective valable seulement pour la personne qui l'a fabriquée ; mais de telles dérives ne suffisent pas à la disqualifier, toutes procédures et expérimentations génèrent des excès. L'objectivité naît ici d'un travail sur notre subjectivité⁵ : dévoilement des implicites et des résistances développées vis-à-vis de notre objet ; exposition des préalables à notre recherche et des limites de celle-ci ; pour ne pas nous aveugler, exigences d'un travail psychique pouvant aller jusqu'à l'analyse de notre transfert et contre-transfert, comme l'avance Devereux (1975). Ce travail est ainsi parfois rendu public, il passe souvent par l'écriture, que ce soit par un journal⁶, un récit clinique où nous apparaissions aux prises avec la subjectivité d'un ou plusieurs autres, ou un récit de vie en contrepoint d'une recherche (Belkaïd, 1998).

Dans l'histoire d'une discipline, il est intéressant de retracer comment et quand la subjectivité du chercheur devient objet d'analyse. Laplantine (1997) montre par exemple l'évolution de l'ethnographie, qui d'abord travaille sur les observations rapportées par d'autres ; puis, rupture épistémologique nodale, les chercheurs vont eux-mêmes sur le terrain, se confrontent à l'autre et en sont affectés. Pour la psychologie, cette fracture s'inscrit dans l'avènement de la psychanalyse, et la manière dont Freud fait ses premières découvertes dans son transfert à Fließ. En histoire, c'est avec de Certeau (1984, 1987), mais aussi Marrou (1975), et Veyne (1979), qu'un historien n'élude plus la part qu'il prend à la reconstruction du passé.

Notre subjectivité assumée entraîne un rapport particulier au savoir ainsi construit. Nous le savons marqué par l'histoire de sa production, voué à

5. Par exemple, « Ne craignant pas de m'exprimer *subjectivement*, j'ai essayé de donner à ces notes le maximum de vérité. Car rien n'est vrai que le concret. C'est en poussant le particulier jusqu'au bout qu'on atteint au général, et par le maximum de subjectivité qu'on atteint à l'objectivité », écrit Michel Leiris le 4 avril 1923 (Leiris, 1934).

6. Voir Favret-Saada et Contreras (1981), Malinowski (1985).

être dépassé ; notre « objet » est un vivant qui évolue, transformé par une culture et des techniques, et nous-mêmes sommes inscrits dans une filiation théorique toujours en évolution. Cela nous engage à l'humilité, et surtout réintroduit l'histoire dans notre recherche. Davantage en quête d'une véracité, nous ne pouvons faire comme si nous étions dans le vrai, et que nous le possédions à jamais. Cette posture découle bel et bien de la passion du savoir développée par les humains, de leur désir de comprendre, mais se caractérise peut-être par les précautions avec lesquelles elle traite les découvertes et leurs conséquences, rejoignant en cela une conception de la science que bien des philosophes développent.⁷

De l'altérité

La psychanalyse est « science » de l'altérité, comme l'affirme entre autres Michel de Certeau. On ne peut découvrir un autre sans passer par soi, espérer le connaître sans travailler à la connaissance de soi. Sont exigés tout à la fois un décentrement et un retour sur soi. Un autre n'est plus alors un « objet » d'étude, mais un sujet qui est là présent, pas un ennemi. Nous lui supposons un savoir que nous reconstruisons avec lui pour le lui restituer dans l'estime et le respect ; nous lui sommes à jamais redevables du savoir ainsi élaboré.

C'est dire aussi que nous ne nous en sortons pas indemnes ; nous sommes entamés, modifiés par notre démarche. Nous ne pouvons pas impunément chercher à connaître sans être affectés par les sujets rencontrés. Nous prenons des risques personnels. Les psychanalystes l'ont raconté, les ethnologues aussi. Au bout du compte, certains d'entre eux ont été profondément métamorphosés (de Rosny, 1996), et ce changement est à la base des connaissances publiées. Après un véritable dialogue avec un humain, nous ne sommes plus identiques ; notre recherche relève également d'une quête intérieure. Dans cette conception, la connaissance est fondamentalement intersubjective, on y rejoue des positions prises par Gadamer (1995, 1996a, 1996b) dans son approche herménégistique.

Qualités du chercheur

Nous sommes d'abord femme ou homme de terrain, d'action et de dialogue. Nos qualités ne sont pas aussi distantes qu'on pourrait le supposer de celles d'un praticien dans l'exercice d'un métier de l'humain. Il nous faut,

7. Voir Atlan (1986), Feyeraband (1996), Lecourt (1993, 1997), Morin (1990a, 1990b).

par exemple, être capables d'entrer en empathie avec un milieu qui n'est pas forcément le nôtre. Notre intelligence se rapproche d'une intelligence clinique (Cifali, 1997b) : intelligence de l'instant, avec de la présence, du tact ; intelligence du regard, du voir⁸, avec de la patience, une certaine sensibilité et une passion du savoir. Notre sincérité⁹ est nécessaire ; nos compréhensions, provisoires ; et notre exigence de véracité, jamais déconnectée d'un souci de l'autre.

Bien des textes parlent de notre angoisse. Nous sommes souvent égarés, ne savons pas où nous allons, perdons du temps. « L'objet » n'est pas là dès le départ, sinon de manière vague, sa construction est lente. C'est dans le côtoiemment quotidien, la confrontation patiente que peu à peu se dessinent l'hypothèse et l'originalité. Nous assumons une certaine solitude, car lorsque nous sommes sur un terrain, dans une cure ou une institution, personne à part nous ne peut énoncer ce qui est ou n'est pas en train de se produire, même si nous travaillons en équipe. C'est le dialogue avec notre « objet » qui provoque la connaissance, et nul ne peut le tenir à notre place. Nous disposons de savoirs préalables, des exigences à honorer ; nous possédons des outils, des approches, mais notre guide est intérieur. Nous nous mettons en quelque sorte au service de « l'objet » et c'est « l'objet » qui nous guide et nous permet de construire.¹⁰ Aucun protocole à suivre ne nous assure une découverte.

Ces qualités sont développées par Dejours (1993a, 1993b) ou Guy Jobert (1998) dans leur appréhension clinique du travail, et plus généralement par ceux qui se préoccupent de l'analyse des pratiques. Ce sont aussi celles que l'on vise à former chez des praticiens chercheurs et chez ceux qualifiés de « praticiens réfléchis » qui tentent de comprendre leur action et d'élaborer des connaissances transmissibles à partir de leur expérience (Perrenoud, 1994, 1996).

8. Voir Affergan (1997) et Laplantine (1997).

9. Laburthe-Tolra (1998, p. 27).

10. Ainsi l'exprime à sa manière André Corboz (1997) : « un objet scientifique ne se dégage pas comme une statue enfouie, il se construit au moyen d'une suite d'opérations où le réel et le chercheur interagissent intensément. Et qu'est-ce que le réel ? C'est ce qui résiste (à l'action scientifique), ce qui se dérobe (aux questions du chercheur) mais c'est aussi ce qui change de statut au cours de la démarche qui vise à le connaître – ce dernier phénomène n'étant pas le moins étrange. En d'autres termes, tout se passe comme si le chercheur en arrivait, à un certain moment de son cheminement, à se laisser faire par l'objet, comme si l'objet était capable d'initiative » (p. 4).

Méthode

Dans une telle démarche que peut bien être la méthode ? Corboz (1997) répond : « c'est ce que le problème exige du chercheur pour être résolu » (p. 6). Granet le dit autrement : la méthode, « c'est le chemin quand on l'a parcouru » (cité dans Laburthe-Tolra, 1998, p. 7). La méthode n'est pas ici première, elle se fabrique avec l'objet.

Le plus souvent, écrit Corboz (1997), on part d'une idée de derrière la tête, les débuts sont pénibles, les hypothèses difficiles à constituer, les relations d'abord aperçues entre les objets fortuites ou évanescentes, et l'itinéraire général dépourvu de carte par définition.... Le travail de l'hypothèse, le pas à pas dans le labyrinthe, les doutes, les détours, les retours, l'erreur positive, la bifurcation, l'impasse même, par quoi le cheminement est tout sauf rectiligne, imposent un tracé non déterminé et rendent le sujet actif (p. 5).

La méthode n'est pas ici le blanc-seing d'une recherche, sa légitimité ; elle ne devient guère l'unique souci d'un chercheur et ne valide pas *a priori* les résultats, quand il s'est conformé à ses règles et procédures.

L'élaboration de « l'objet », sa compréhension demande, comme ailleurs, l'accumulation d'un matériel : notes de séance, journal de terrain, observation rigoureuse, accumulation d'objets et de paroles. Une rigueur est exigée dans le soin apporté au recueil du matériau, mais la construction de l'objet échappe à une méthode préétablie. Lorsque nous sommes sur un terrain, dans la singularité d'une situation, ce qui nous importe, est l'infiniment petit (Laburthe-Tolra, 1998, pp. 20 et 88), une histoire de détails (Laplatine, 1997, p. 44), ce qui provoque la surprise. Pour comprendre, nous passons par du désarroi, persistons néanmoins pour que des liens puissent se tracer, un sens s'énoncer et des relations entre des éléments séparés se découvrir. Nous visons la compréhension d'un phénomène complexe, que ce soit une culture, un moment historique, une école ou un patient ; nous cherchons à faire interprétation, à dégager un sens. Aussi, une lecture de la réalité comme texte, une science comme science de l'interprétation et une historicité comme fondement, nous réunissent.

Invariablement, « l'objet » nous impose alors de sortir de notre discipline première (Corboz, 1997, p. 7). L'historien, généraliste, confronté à un événement dans sa complexité, ne peut être démographe, sociologue, géographe, politicien, etc. Il mobilise pourtant ces savoirs pour la compréhension de ce qu'il cherche. Il en va de même pour l'ethnologue, qui prend ses références chez les linguistes, les sociologues ou les économistes... Pour déchiffrer les situations singulières de l'éducation ou l'enseignement, nous ne nous restreignons pas non plus à une seule discipline. Le terme d'éclectisme (Billard, 1997) serait ici à reprendre pour saisir en quoi aujourd'hui il est pertinent, quelque peu différent de son ancienne signification.

INSCRIPTIONS

Entre littérature et science, et entre science et philosophie, la coupure n'est plus aussi nette : nous nous soucions d'écriture et nous préoccupons d'éthique.

Ecriture

L'écriture s'avère être un élément essentiel non seulement de la transmission d'une connaissance mais aussi de sa construction. Nous nous retrouvons autour de la narration et de la description, en un mot du *littéraire*. La narrativité comme théorisation des pratiques quotidiennes comme l'avance de Certeau (1990), le raconter que développe Benjamin (1987), la manière d'ancrer le récit dans l'herméneutique de Ricœur (1983, 1984, 1985), la position d'un Gadamer (1996a, 1996b) sur la réalité comme texte, aboutissent à considérer le « récit » comme mode de théorisation d'une certaine expérience. Lorsqu'il s'agit de retraduire le temps, d'appréhender une situation complexe et unique, il devient inéluctable alors de « raconter », de décrire, de « reconstruire » par l'histoire.

Le caractère commun de l'expérience humaine, qui est marqué, articulé, clarifié par l'acte de raconter sous toutes ses formes, c'est son *caractère temporel*. Tout ce qu'on raconte arrive dans le temps, prend du temps, se déroule temporellement ; et ce qui se déroule dans le temps peut être raconté » (Ricœur, 1986, p. 12).

Pour comprendre le changement et l'action, pour saisir le vivant, nous nous voyons dans l'obligation d'intégrer la temporalité, une temporalité dont la science a pourtant de la peine à rendre compte puisqu'elle scrute souvent un objet comme s'il était a-historique (Prigogine, 1996). Le temps est au cœur du grandir et de l'apprendre (Imbert, 1985, 1992), et il se raconte.

Ce souci de l'écriture hante la compréhension d'une pratique, la transcription d'un événement. Il ne s'agit pas d'un caprice esthétique de chercheurs¹¹ désirant être reconnus comme auteurs, mais d'une des conséquences de nos positions épistémologiques (Geertz, 1996). Le travail sur la page blanche, sur le style (Granger, 1988), fait partie de la construction de l'objet. L'esthétique de la forme n'est pas dissociée de son contenu (Laplantine,

11. Ce sont surtout des psychanalystes, des historiens et ethnologues qui ont tenté de cerner la place de l'écriture dans leur discipline. Voir Adam (1994), Affergan (1997), de Certeau (1984, 1987, 1990), Descola (1994), Imbert (1985), Laburthe-Tolra (1998), Laplatine (1996), Marrou (1975), Ricœur (1983), Veyne (1979). Il faut d'autre part noter qu'autant Adam, Laburthe-Tolra, Affergan, Veyne, Ricœur, et d'autres encore se réfèrent à Michel de Certeau. Pour la plupart d'entre nous, nous lui devons le fondement de notre recherche et de notre style.

1996, p. 54). De Certeau parle d'une « esthétisation du savoir ». Il faudrait d'ailleurs reprendre ici toute une tradition philosophique pour comprendre la façon dont une esthétique est liée à la connaissance.

De Certeau (1990) a affirmé en effet que la psychanalyse a réintroduit la fiction dans la science. Il est l'un des premiers de nos contemporains à affirmer que l'expérience s'écrit en récit : « une théorie du récit est indissociable d'une théorie des pratiques, comme sa condition en même temps que sa production » (p. 120). Dans la narrativité s'inscrit la théorisation d'une pratique, on pourrait même aller jusqu'à lui reconnaître une « légitimité scientifique ». Avec d'autres, de Certeau ne croit pas en une réalité dernière et définitive, il plaide pour son inéluctable reconstruction. La réalité se raconterait en s'écrivant. Nous sommes condamnés au choix et à la réécriture. La multiplicité de nos réécritures constitue la tradition ; la diversité des interprétations, notre richesse. Ce sont nos reconstructions qui ont de la force, nos savoirs sont partiels et remplaçables. Les faits existent certes, mais ne font jamais une histoire. Une histoire prend forme à travers des mises en relation, des liens tissés entre des faits que tout éloigne. Si l'on se contente d'une énumération de ce qui s'est passé, ce sera tout au plus une chronique dont le souci du détail ferait office d'objectivité.

Les passions ont été éliminées de la science pour devenir une spécialité littéraire. C'est avec Freud, soutient encore de Certeau (1987), que « cet éliminé de la science réapparaît dans un discours économique » (p. 132). Or, note-t-il, « fait remarquable, dans sa perspective propre, le freudisme rend simultanément leur pertinence aux passions, à la rhétorique et à la littérature. Elles ont en effet partie liée. Elles avaient été exclues ensemble de la scientificité positiviste » (p. 132). Nous l'avons ainsi appris de Freud, alors que le positivism

rejette comme non scientifique le discours qui avoue la subjectivité, la psychanalyse tient pour aveugle, voire pathogène, celui qui la camoufle. Ce que le premier condamne, la seconde le promeut, sans récuser pourtant la définition qui a été donnée à la fiction d'être un savoir « atteint » par son autre (l'affect, etc.), un énoncé que l'énonciation du sujet locuteur prive de son sérieux (de Certeau, 1987, p. 134).

La fiction est le mode de restitution des sentiments et exige la présence de celui qui écrit. Il n'y a pas de « raconter » ni de décrire, si le porteur de l'action n'assume pas sa subjectivité et nie l'impact de l'affect dans sa recherche. C'est notre présence dans le texte, et non notre absence, qui donne à cet écrit son intérêt et sa pérennité. Souvent dans une discipline resteraient vivants les textes à qualités littéraires. Dans le registre d'une connaissance scientifique, la jauge est la vérité ; dans la logique de l'action, l'aune est l'authenticité. Un récit ne saurait donc être critiqué en le rapportant à une norme qui ne le concerne pas.

Dans les sciences de la nature, l'acte scientifique se caractérise pourtant par une production de lois, le singulier étant compréhensible dans la mesure où une loi l'explique. Dans le travail historique comme dans la connaissance des actes humains, il ne peut en aller de même. La compréhension d'un événement singulier¹², nous rappelle Veyne, résiste à se déduire seulement des lois et n'aboutit pas à des lois. Existe de la ressemblance entre des événements mais pas d'identité, du fait de la complexité des facteurs en jeu et de la temporalité. Pourtant comprendre le singulier est un défi pour une démarche de connaissance concernant l'humain. Le récit et la description permettent de le relever. La littérature est ce repère du singulier (de Certeau, 1990, p. 86). C'est sa force, force de la sublimation telle que Freud l'a conceptualisée. La singularité devient sociale par transmutation, l'expérience d'un seul concerne beaucoup. Mais qu'en est-il alors du but de la science d'être en mesure de nommer une cause et mettre en relief la loi qui la détermine ? Ricœur et d'autres affirment que raconter, c'est bel et bien expliquer. Puisqu'il y a eu reconstruction, sélection, mise en relation et en intrigue, le fait de raconter implique forcément une explication. Elle n'est pas mécaniste, mais reconstituante, configurante. Pour écrire une histoire, un travail réflexif a été mené : « tout récit s'explique par lui-même, en ce sens que raconter ce qui est arrivé est déjà expliquer pourquoi cela est arrivé. En ce sens, la moindre histoire incorpore des généralisations, qu'elles soient d'ordre classificatoire, d'ordre causal ou d'ordre théorique », affirme-t-il (Ricœur, 1983, p. 275).

Longtemps, j'ai cru que mon intérêt pour l'écriture venait de mes études littéraires. Très tôt je l'ai manifesté.¹³ Ma thèse (Lecoultr-Cifali, 1979) fut construite comme un dialogue. J'ai travaillé l'écriture de mes textes, trop écrits, reprochèrent certains. Et les thèses et mémoires que j'accompagne se reconnaissent souvent par leur style (Cifali, 1987a). L'écriture est

12. Il s'agit d'une préoccupation non seulement des historiens, mais également des philosophes, des sociologues, des anthropologues et de certains théoriciens de l'éducation et de l'enseignement. Pour les théoriciens de l'enseignement et de l'éducation, voir Imbert (1985, 1992, 1997) ; pour les sociologues, voir « L'événement en perspective » (1991) ; pour les philosophes, voir Ricœur (1983) et Badiou (1988) ; pour les historiens, voir de Certeau (1990, 1987), Veyne (1979) ; pour les anthropologues, voir Adam, Borel, Calame et Kilani (1990), et aussi Affergan (1997, p. 246), Laburthe-Tolra (1997, p. 77).

13. Dans mon projet de thèse daté de janvier 1978, déclaré en philosophie de l'éducation sous le titre de « La pédagogie : questions de théories ? », j'annonçais : « en outre, le travail d'écriture sera conçu comme autre dimension de recherche ». Dans un texte non publié de 1978, j'écrivais encore : « une autre analyse concernerait un terme oublié de la démarche scientifique : son écriture. [...] La question est légitime de se demander pourquoi la plupart des textes pédagogiques, écrits par des théoriciens, s'avèrent ennuyeux, sans humour, où le bouillonnement du sens se réduit à une eau plate ? Est-ce là l'effet principal d'un certain rapport à l'écrit qui refoule une dimension de plaisir, de jeu, et de « je » ? Est-ce vraiment la naturalité d'une démarche scientifique que de s'accompagner d'une conception de l'écriture qui se voudrait barrer toute dimension métaphorique ? ».

aujourd'hui au centre des débats sur la théorisation des pratiques, la transmission de l'expérience et la production de connaissances par les praticiens¹⁴, je ne peux que m'en réjouir. Le scientifique rejoint le poétique (Hameline, 1997). La métaphore n'est pas honnie, et nos écritures peuvent se targuer sans honte d'être une fiction. Ainsi faut-il entendre la revendication d'un de Certeau ou d'un Foucault de n'écrire que des fictions.¹⁵

Ethique

Finalement, la plupart d'entre nous¹⁶ aboutissons aujourd'hui à des questions qui relèvent de l'éthique, et refusons la dichotomie habituelle entre la science et la philosophie.

Il n'y a d'éthique que parce qu'il y a l'autre. Elle concerne *soi* dans son rapport avec autrui. Il faudrait ici reprendre les développements actuels de Levinas (1986, 1987) et Ricœur (1990). Dans toute situation humaine, nous aboutissons à des indécidables. Notre rationalité bute sur la question du juste, du bien et du mal. L'agir ouvre des questions, la seule solution restant parfois de chercher le moindre mal. Nous avons à décider ensemble ; au nom d'un projet commun nous nous confrontons à nos divergences ; malgré la mobilisation de nos savoirs, aucune solution n'émerge : autant de situations où pourtant nous devons agir en scrutant le négatif, toujours surgissant du positif. Ainsi tout récit de l'action¹⁷ et de la pratique est lié à un questionnement éthique, en tant qu'il est l'espace théorique d'une singularité, et concerne soi avec autrui. Dans la recherche et la formation, il est aussi difficile de ne point se confronter aux problèmes de nos responsabilités, de nos convictions et de notre finitude (Enriquez, 1997a).

Règne aujourd'hui un engouement pour l'éthique dont on peut se demander légitimement ce qu'il cache, à la place de quoi il vient, quel masque il emprunte. Prononcer le nom d'éthique ne suffit pas. Bien des hommes politiques se donnent un vernis de morale en se référant à elle ; bien des discours la nomment tout en agissant à son encontre. Des dérapages existent mais cela ne suffit pas à nous en détourner. La médecine peut nous

14. Voir André (1989, 1994), Bruner (1996), Cifali (1996a, 1996b, 1997a), Delcambre (1997), *Ecrire et faire écrire* (1994), *Ecrire : un enjeu pour les enseignants* (1993), Imbert (1992), Imbert et Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle [GRPI] (1994, 1997a, 1997b), Jobert (1990), Meirieu (1993), Moll (1992), Pochet, Oury et Oury (1986), Vasquez et Oury (1993).

15. Voir de Certeau, (1990, p. 86 ; 1987, pp. 51-65).

16. Voir Badiou (1993), Berque (1996), Imbert (1987), Ladrière (1997), Lecourt (1997), Malherbe (1996), Simon (1993) et bien d'autres encore.

17. Ricœur (1990) l'exprime ainsi : « le récit, jamais éthiquement neutre, s'avère être le premier laboratoire du jugement moral. Sur ce double versant, pratique et éthique, de la théorie narrative, se poursuivra la constitution réciproque de l'action et du soi » (p. 167).

apprendre beaucoup par son expérience. L'éthique ne se réduit pas aux discours que tiennent de doctes commissions, elle n'a de sens qu'au quotidien de nos actes. Alors, effet de mode ? Peut-être. Ou surtout point d'aboutissement de tous ceux qui, dans la science, ne peuvent éluder leurs parts d'ombre et leur impuissance à comprendre le singulier.

RATIONALITÉS ÉDUCATIVES

La psychanalyse interroge notre désir de rationalité et notre usage du savoir constitué. C'est là une de ses influences particulièrement dans le domaine des sciences de l'éducation. Nous oublions parfois ce que nous lui devons même lorsque nous sommes hors de son champ et de son orientation. Freud a toujours espéré que le domaine de l'éducation et de l'enseignement soit, pour elle, un terrain « d'application ». Ce qu'il en est advenu, est contradictoire mais pas dépourvu d'intérêt.

L'usage du savoir

L'apport de la psychanalyse à l'éducation et à l'enseignement s'est souvent réduit à fournir des concepts. Terrorisme théorique, contre-transfert négatif, rabattement d'une réalité sociale à partir de ses seuls concepts, lecture univoque... : telles ont pu être les conséquences de son application (Cifali, 1982). Son importation a provoqué les mêmes méfaits que toute autre discipline trop centrée sur elle-même, qui réduit une réalité complexe à son seul regard. Quelques cours sur Freud et ses topiques, une utilisation des concepts freudiens pouvaient alors suffire.

La manière dont la psychanalyse se bat avec sa production théorique en regard de sa clinique est pourtant porteuse de dégagement pour des métiers qui ont également « mal à leur théorisation ». Entre intuition et terrorisme théorique, la psychanalyse a oscillé. Un même mouvement affecte les métiers de l'humain. L'usage du savoir fut très tôt une question posée par la psychanalyse. La réponse fut : pas d'application. C'est une position fondamentale que j'ai reprise (Lecoultr-Cifali, 1976) : la théorie fournit un cadre qui permet un repérage, mais ne doit jamais être prise pour la vérité de l'autre. On retrouve cette position dans l'herméneutique, la philosophie pratique, comme chez Morin (1990a) d'ailleurs. Avec des professionnels, cette question-là devient centrale, la négliger peut créer une pathologie de l'usage de la théorie aussi dangereuse que celle liée à l'ignorance.

Comment le savoir construit fait-il retour sur des personnes et des situations ? La question est inévitable quand il s'agit d'une *praxis*¹⁸ telle que

18. Je rappelle la définition qu'en donne Castoriadis (1975) : « nous appelons praxis ce faire

l'éducation et l'enseignement. Le principal problème tourne en effet autour de l'articulation complexe entre théorie et pratique. C'est ce que bien des auteurs¹⁹ ont tenté de circonscrire. Une praxis a besoin d'une théorie, elle ne lui tourne pas le dos, et, écrit Castoriadis (1975) :

elle s'appuie sur un savoir mais celui-ci est toujours fragmentaire et provisoire. Il est fragmentaire car il ne peut y avoir de théorie exhaustive de l'homme et de l'histoire ; il est provisoire car la praxis elle-même fait surgir constamment un nouveau savoir (p. 103).

Imbert (1985) définit l'enjeu du rapport pédagogique en de semblables termes :

« Ce dernier, tout comme les rapports médecin-patient, patient-analyste, etc., est rapport ouvert dont le destin dépend "de ce que l'un et l'autre feront". Aussi bien, il s'agit là d'opérer, selon les termes de Hameline (1977, p. 93) un "type nouveau de cohérence" en promouvant l'activité quotidienne "en terrain de réflexion critique" » (p. 25).

Pour l'usage d'un savoir, la psychanalyse a envisagé les possibles, elle a repéré des écueils et a tracé un chemin que suivent, chacun à leur manière, ceux qui réfléchissent à l'action. A partir de nos savoirs constitués, nous ne pouvons pas entièrement déterminer nos actes professionnels ; en revanche, ils nous permettent de réfléchir avant et après coup. Notre savoir préalable nous guide, mais la solution inventée dans l'action sera certainement différente de ce qui était prévu. Il aura en effet fallu tenir compte, dans l'instant, de plusieurs facteurs inattendus. Si nous sommes aveuglés par notre savoir, nous risquons de manquer le but, faire échouer l'action et surtout ne rien apprendre.

Aujourd'hui nous ne parlons plus guère d'application. L'analyse de la pratique et la clinique invitent chacun à travailler son rapport au savoir dans un contexte où un autre est en jeu. Nous pouvons en escompter quelques bénéfices.

Progrès

Que ce soit en médecine ou dans les sciences, en philosophie ou en politique, la notion de progrès est actuellement interrogée. A l'orée du vingt-et-unième siècle, nous vivons une période où nous doutons fortement que

dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie. La vraie politique, la vraie pédagogie, la vraie médecine, pour autant qu'elles ont jamais existé, appartiennent à la praxis » (p. 103).

19. Voir principalement Hameline (1977, 1985) et Imbert (1985, 1992) qui fut le premier à théoriser l'acte pédagogique comme praxis. Et aussi Cifali (1987b, 1994).

nos progrès scientifiques nous offrent la perspective de jours meilleurs. La philosophie est convoquée, on lui demande de dialoguer avec les scientifiques, d'aider dans les décisions à prendre face aux options ouvertes par les « progrès de la science ». Que se passe-t-il pour l'éducation et la transmission des savoirs ? Devons-nous également avoir peur d'une rationalité galopante ? Quel est l'avenir de notre progrès, où est notre évolution ? L'école est plutôt en crise ; les plaintes grandissent, les conditions du métier se dégradent, certains enfants vivent mal l'espace de la classe, incapables parfois d'apprendre, de se trouver « un parmi d'autres » (Imbert & GRPI, 1997b). L'école souffre donc, du collège à la maternelle, mais moins d'un progrès scientifique que de retombées sociales.

Pourtant le rôle de la rationalité dans la détermination de l'apprentissage et du grandir demeure l'enjeu de notre progrès. Certains souhaitent que le développement des sciences humaines donne la maîtrise de processus qui nous échappent encore. Si nous maîtrisons la procréation, pourquoi n'arriverions-nous pas à maîtriser le grandir et l'apprendre ? Nous serions ainsi délivrés de nos incertitudes, nous éviterions des souffrances psychiques. Les adultes sauraient comment s'y prendre rationnellement. Le problème de l'« élevage » serait alors résolu. De ce fait, être parent ou enseignant ne relèverait plus que d'une application de préceptes scientifiques, de manières de s'y prendre répertoriées. Que faire, dans l'éducation, de cet espoir qu'on puisse, grâce à la science, agir rationnellement « juste » ? Un parallèle pourrait être tracé avec les débats actuels autour de la technocratie. Avons-nous aussi eu notre Hiroshima ? Avons-nous vécu cet instant où la connaissance fondamentale dépasse l'humain et porte la destruction, bien qu'elle débouche par ailleurs sur des découvertes qui allègent nos souffrances ? Dans l'éducation, a toujours existé ce qui cause la folie ou même la mort. La science pourrait être une folie de plus si elle n'y prend pas garde, à côté d'autres rationalisations basées sur des délires plus personnels. Si l'acte pédagogique et éducatif a jusqu'ici échappé à une détermination scientifique systématique, il s'y dérobera peut-être toujours car relevant d'une réalité trop complexe, passionnelle et affective pour être réductible à ce seul regard. La science a de légitimes prétentions sur certaines parties de cette réalité, mais ne peut tout englober et particulièrement les relations sociales et intersubjectives. Elle ne nous préserve heureusement pas des actes de foi, pas plus que de la rhétorique et même de la propagande (Hameline, *ici-même*).

La psychanalyse a essayé d'introduire de la pensée dans la part irrationnelle de l'humain, pour ne pas laisser cette part aux obscurantismes et aux mysticisms divers. Dans certaines zones, il ne s'agit en effet ni de céder à une illusion scientiste selon laquelle tout est raison, ni à un anti-scientisme prônant l'irrationnel comme seul mode de saisie du réel. Promouvoir une certaine lucidité à partir de nos connaissances et ne pas prendre celles-ci comme intangibles, est un enjeu pour les chercheurs mais également pour

les professionnels. C'est pourquoi la présence de sciences de l'éducation plurielles est un bienfait ; une seule ne peut ainsi retenir toute la vérité. Leur existence conflictuelle empêche l'enfermement dans un unique discours. La totalité du vrai et du juste définie au nom de la science provoque bien des dérives ; la pluralité et les contradictions préservent la poétique de la vie et de la rencontre. Nous avons à supporter le deuil que le vrai ne soit pas le bon, accepter l'éclatement à jamais de l'unité de la beauté, du bien et de la vérité. Il n'existe donc pas une seule rationalité ; le scientifique s'articule au poétique et au politique, et n'a pas à s'y substituer (Atlan, 1991).

La science est portée à refouler la vie intérieure, inconsciente, des humains. La fonction de la psychanalyse ou de ce qui va évoluer à partir d'elle, est d'empêcher qu'un tel refoulement ne réussisse tout à fait. A sa place, viennent pourtant des discours plus autorisés. On peut même imaginer son éviction, qui sera celle d'une certaine conception de l'humain, de sa liberté et de son indétermination (Enriquez, 1991). Son échec verra le succès d'une conception de la science et de l'économie qui rêvent d'humains maîtrisables et rationalisés. Une telle défaite n'est pas forcément le signe qu'elle n'était qu'une illusion. Il y a des combats qui n'en finissent pas de réapparaître. Nous réinventons seulement d'autres manières d'habiter nos oppositions fondamentales ; dès lors nous ne devrions pas rêver qu'elles puissent prendre fin.

RÉTROSPECTIVE

Lors de l'écriture de cet article, j'ai trouvé parmi de vieux papiers un texte personnel intitulé « Une thèse : espace d'une recherche ou de quelques réflexions sur une démarche scientifique en pédagogie » (Lecoultrre-Cifali, 1978). Il n'a jamais été publié et je n'en ai pas fait usage. Des circonstances de son écriture, je ne me souviens plus ; sauf qu'il a été écrit environ une année et demie avant ma soutenance de thèse, il y a juste vingt ans. Après l'avoir relu, j'ai un instant hésité à le publier à la place de cet article, tant il y avait – avec d'autres mots – convergence de sensibilité, de recherche et d'interrogation.

L'avoir retrouvé m'a fait me demander ce que j'avais réalisé en vingt ans, comment j'avais évolué. Fondée sur l'épistémologie freudienne, ma position s'est fortifiée en trouvant chez d'autres des convergences, au point de pouvoir assurer dans les sciences de l'éducation une position que je ne cherche plus autant à légitimer. D'avoir rencontré dans différentes disciplines des auteurs qui vivent leur passion du savoir en la relativisant, atténue mon attitude défensive ; je me risque alors davantage à dialoguer avec d'autres démarches. Toujours cependant je me soucie de travailler aux

dérives de mes convictions et m'insurge, têtue, contre toute prétention totalisante d'une seule rationalité. J'essaie ainsi de maintenir une position de lucidité dans les dimensions relationnelle et affective de nos actes et paye le prix personnel exigé pour construire des connaissances sur un terrain où agissent des humains.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. (1994). *Le récit* (4^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Adam, J.-M., Borel, M.-J., Calame, C. & Kilani, M. (1990). *Le discours anthropologique : description, narration, savoir*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Affergan, F. (1997). *La pluralité des mondes : vers une autre anthropologie*. Paris : Albin Michel.
- L'analyse clinique dans les sciences humaines*. (1993). Montréal : Albert St-Martin.
- André, A. (1989). *Babel heureuse : l'atelier d'écriture au service de la création littéraire*. Paris : Syros.
- André, A. (1994). Oser écrire : le désir et la peur. In *Ecrire et faire écrire : actes de l'Université d'été de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, 28-31 octobre 1991* (pp. 87-104). Fontenay, Saint-Cloud : Ecole Normale Supérieure.
- Andreski, S. (1975). *Les sciences sociales : sorcellerie des temps modernes ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Aron, R. (1991). *Introduction à la philosophie de l'histoire : essai sur les limites de l'objectivité historique*. Paris : Gallimard.
- Assoun, P.-L. (1993). *Freud et les sciences sociales : psychanalyse et théorie de la culture*. Paris : Armand Colin.
- Atlan, H. (1986). *A tort et à raison : intercritique de la science et du mythe*. Paris : Seuil.
- Atlan, H. (1991). *Tout, non, peut-être : éducation et vérité*. Paris : Seuil.
- Badiou, A. (1988). *L'être et l'événement*. Paris : Seuil.
- Badiou, A. (1993). *Essai sur la conscience du mal*. Paris : Hatier.
- Belkaïd, M. (1998). *Normaliennes en Algérie : histoires de vie et histoire*. Paris : L'Harmattan.
- Benjamin, W. (1987). *Rastelli raconte et autres récits* (suivi de *Le narrateur*). Paris : Seuil.
- Bercherie, P. (1983). *Genèse des concepts freudiens*. Paris : Navarin.
- Berque, A. (1996). *Etre humains sur la terre*. Paris : Gallimard.
- Billard, J. (1997). *L'éclectisme*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Blanchot, M. (1968). *L'espace littéraire*. Paris : Gallimard.
- Blanchot, M. (1993). *Le livre à venir*. Paris : Gallimard.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (Y. Bonin, trad.). Paris : Retz. (Original publié 1996)

- Cador, L. (1982). *Etudiant ou apprenti*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Canguilhem, G. (1993). *Le normal et le pathologique* (4^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Canter Kohn, R. (1986). La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances. *Bulletin de Psychologie*, 39(377), 817-826.
- Carriho, M. M. (1997). *Rationalités : les avatars de la raison dans la philosophie contemporaine*. Paris : Hatier.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Chartier, R. (1987). L'histoire ou le savoir de l'autre. In L. Giard (Ed.), *Michel de Certeau* (pp. 155-165). Paris : Centre Georges Pompidou.
- Cifali, M. (1982). *Freud Pédagogue ?* Paris : InterEditions.
- Cifali, M. (1987a). Adresse à Michel de Certeau. *Bloc-Notes de la Psychanalyse*, 7, 155-165.
- Cifali, M. (1987b). L'infini éducatif : mise en perspectives. In M. Fain, E. Enriquez, J. Cornut & M. Cifali, (Ed.), *Les trois métiers impossibles : V^e Rencontres psychanalytiques d'Aix-en-Provence, 1986* (pp. 99-161). Paris : Les Belles Lettres.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cifali, M. (1996a). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Ed.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 119-135). Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M. (1996b). Transmission de l'expérience, entre parole et écriture. *Education Permanente*, 127, 183-200.
- Cifali, M. (1997a). Publier, et après ? *Education Permanente*, 132, 13-38.
- Cifali, M. & Imbert, F. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cifali, M. (1997b, juin). *Une altérité en acte*. Conférence donnée à l'Université d'été sur l'accompagnement, Marseille.
- Clifford, J. & Marcus, G. E. (Ed.). (1986). *Writing culture : The poetics and politics of ethnography*. Berkeley, CA : University of California Press.
- Corboz, A. (1997). La recherche : trois aplogues. In R. Durand (Ed.), *C'est la faute à Voltaire, c'est la faute à Rousseau* (Recueil anniversaire pour Jean-Daniel Candaux). Genève : Droz.
- De Certeau, M. (1984). *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- De Certeau, M. (1987). *Histoire et psychanalyse : entre science et fiction*. Paris : Gallimard.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien : Vol. 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- De Gaulejac, V. & Roy, S. (Ed.). (1993). *Sociologies cliniques*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Dejours, C. (1993a). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Education Permanente*, 116, 47-70.

- Dejours, C. (1993b). *Travail, usure mentale : essai de psychopathologie du travail*. Paris : Bayard.
- De la Monneraye, Y. (1991). *La parole rééducatrice : la relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*. Toulouse : Privat.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : La Maison de l'homme.
- Delcambre, P. (1997). *Écriture et communications de travail : pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*. Lille : Presses Universitaires.
- de Rosny, E. (1996). *La nuit, les yeux ouverts*. Paris : Seuil.
- Descola, P. (1994). *Les lances du crépuscule*. Paris : Plon.
- Detienne, M. & Vernant, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence, la métis des Grecs*. Paris : Flammarion.
- Devereux, G. (1975). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris : Flammarion.
- Dilthey, W. (1995). *Écrits d'esthétique* (suivi de *La naissance de l'herméneutique*). Paris : Cerf.
- Dominicé, P. (1990). *Histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Ecrire et faire écrire : actes de l'Université d'été de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, 28-31 octobre 1991*. (1994). Fontenay, Saint-Cloud : Ecole Normale Supérieure.
- Ecrire : un enjeu pour les enseignants*. (1993). Paris : Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques.
- L'écriture, lieu de formation. (1997). *Education Permanente, Supplément Education nationale publié en collaboration avec la Direction des lycées et collèges*, 132, 3.
- Enriquez, E. (1985). L'approche psychosociale : explication, implication, interprétation. In J.-P. Boutinet (Ed.), *Du discours à l'action : les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes. Actes du Colloque de l'Institut de Psychologie et Sciences Sociales Appliquées* (pp. 36-50). Paris : L'Harmattan.
- Enriquez, E. (1991). Le sujet humain : de la clôture identitaire à l'ouverture au monde. In R. Dorey (Ed.), *L'inconscient et la science* (pp. 37-63). Paris : Dunod.
- Enriquez, E. (1997a). *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Enriquez, E. (1997b). *L'organisation en analyse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort et le sort : la sorcellerie dans le bocage*. Paris : Gallimard.
- Favret-Saada, J. & Contreras, J. (1981). *Corps pour corps : enquête sur la sorcellerie dans le Bocage*. Paris : Gallimard.
- Faye, J.-P. (1982). *Théorie du récit : introduction aux langages totalitaires*. Paris : Hermann.

- Ferry, J.-M. (1991). *Les puissances de l'expérience*. Paris : Cerf.
- Feyeraband, P. (1996). *Adieu la raison*. Paris : Seuil.
- Foucault, M. (1993). *Naissance de la clinique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gadamer, H.-G. (1995). *Langage et vérité*. Paris : Gallimard.
- Gadamer, H.-G. (1996a). *La philosophie herméneutique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gadamer, H.-G. (1996b). *Vérité et méthode*. Paris : Seuil.
- Geertz, C. (1996). *Ici et Là-bas : l'anthropologue comme auteur*. Paris : Métailié.
- Granger, G.-G. (1960). *Pensée formelle et sciences de l'homme*. Paris : Aubier.
- Granger, G.-G. (1988). *Essai d'une philosophie du style*. Paris : Odile Jacob.
- Granger, G.-G. (1998). *L'irrationnel*. Paris : Odile Jacob.
- Guist-Desprairie, F. (1989). *L'enfant rêvé*. Paris : Armand Colin.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Cerf.
- Hameline, D. (1977). *Le domestique et l'affranchi*. Paris : Editions Ouvrières.
- Hameline, D. (1985). Le praticien, l'expert et le militant. In J.-P. Boutinet (Ed.), *Du discours à l'action : les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes. Actes du Colloque de l'Institut de Psychologie et Sciences Sociales Appliquées* (pp. 80-103). Paris : L'Harmattan.
- Hameline, D. (1997). Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 7-18.
- Hebrard, J. (1994). Récits et mémoire dans les « affaires humaines ». *Confluence*, 22, 9-13.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.
- Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Vigneux : Matrice.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique*. Vigneux : Matrice.
- Imbert, F. & Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.
- Imbert, F. & Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle. (1997a). *L'inconscient dans la classe : transfert et contre-transfert*. Paris : ESF.
- Imbert, F. & Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle. (1997b). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'éducation*. Paris : ESF.
- Jauss, H. R. (1990). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jeudy, P. H. (1993). *Eloge de l'arbitraire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jeudy, P. H. (1996). *L'ironie de la communication*. Bruxelles : La Lettre volée.
- Jobert, G. (1990). Ecrite, l'expérience est un capital. *Education Permanente*, 102, 77-82.

- Jobert, G. (1993). Les formateurs et le travail : chronique d'une relation malheureuse. *Education permanente*, 116, 7-18.
- Jobert, G. (1998). *La compétence à vivre : contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail*. Mémoire pour l'habilitation à diriger les recherches, Université François Rabelais, UFR Arts et Sciences Humaines, Tours.
- Laburthe-Tolra, P. (1998). *Critiques de la raison ethnologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lacan, J. (1986). *L'éthique de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Ladrière, J. (1997). *L'éthique dans l'univers de la rationalité*. Montréal : Fides.
- Ladrière, P. (1990). *La sagesse pratique* (Raisons Pratiques N° 1). Paris : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Laplantine, F. (1997). *La description ethnographique*. Paris : Nathan.
- Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoir d'action* (pp. 131-146). Paris : Presses Universitaires de France.
- Lecoultr-Cifali, M. (1976). Propos sur une pédagogie de la langue maternelle ou l'histoire d'une impasse. *Action Poétique*, 67-68, 106-133.
- Lecoultr-Cifali, M. (1978) *Une thèse : espace d'une recherche ou quelques réflexions sur une démarche scientifique en pédagogie*. Manuscrit non publié, Université de Genève.
- Lecourt, D. (1979). *Eléments pour une démarche psychanalytique dans le champ pédagogique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Genève.
- Lecourt, D. (1993). *Contre la peur : de la science à l'éthique, une aventure infinie*. Paris : Hachette.
- Lecourt, D. (1996). *Prométhée, Faust, Frankenstein : fondements imaginaires de l'éthique*. Paris : Les Empêcheurs de Penser en Rond.
- Lecourt, D. (1997). *L'avenir du progrès*. Paris : Textuel.
- Leiris, M. (1934). *L'Afrique fantôme*. Paris : Gallimard.
- Levinas, E. (1986). *Ethique et infini*. Paris : Fayard.
- Levinas, E. (1987). *Humanisme de l'autre homme*. Paris : Fayard.
- Levy, A. (1997). *Sciences cliniques et organisations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Malherbe, J.-F. (1996). *L'incertitude en éthique*. Montréal : Fides.
- Malinowski, B. (1985). *Journal d'ethnographe*. Paris : Seuil.
- Mannoni, O. (1969). *Clefs pour l'imaginaire ou l'autre scène*. Paris : Seuil.
- Mannoni, O. (1980). *Un commencement qui n'en finit pas*. Paris : Seuil.
- Marrou, H.-I. (1975). *De la connaissance historique*. Paris : Seuil.
- Mauss, M. (1968). *Sociologie et anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Meirieu, Ph. (1993). Ecriture et recherche. *Cahiers Pédagogiques*, 312, 23-38.
- Meirieu, Ph. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.

- Misrahi, R. (1987). *Les actes de la joie : fonder, aimer, agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moll, J. (1989). *La pédagogie psychanalytique : origine et histoire*. Paris : Dunod.
- Moll, J. (1992). Penser et écrire son histoire scolaire. *Cahiers Pédagogiques*, 307, 54-56.
- Morin, E. (1969). *Le vif du sujet*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1986). *La connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1990a). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Morin, E. (1990b). Messie, mais non. In D. Bougnoux, J.-L. Le Moigne & S. Proulx (Ed.), *Arguments pour une méthode (autour d'Edgar Morin) : colloque de Cerisy* (pp. 254-268). Paris : Seuil.
- Morin, E. (1994). *Mes démons*. Paris : Stock.
- Péquignot, H. (1953). *Médecine et monde moderne*. Paris : Minuit.
- Péquignot, H. (1995). D'où vient la médecine, où la mène-t-on ? *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, 2, 30-42.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Petit, J.-L. (Ed.). (1991). *L'événement en perspective* (Raisons Pratiques N° 2). Paris : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Pineau, G. & Michel, M. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris : Edilig.
- Pochet, C., Oury, F. & Oury, J. (1986). « L'année dernière, j'étais mort... » signé Miloud. Vigneux : Matrice.
- Prigogine, I. (1996). *Temps à venir : à propos de l'histoire du temps*. Montréal : Fides.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1980). *La nouvelle alliance : métamorphose de la science*. Paris : Gallimard.
- Pulman, B. (1986). Le débat anthropologie/psychanalyse et la référence au « terrain ». *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 80, 5-26.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit : Vol. 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1984). *Temps et récit : Vol. 2. La configuration dans le récit de fiction*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit : Vol. 3. Le temps raconté*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action : essais d'herméneutique* (Vol. 2). Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Robin, R. (1991). Science et fiction. *Espaces Temps*, 47/48, 83-39.
- Sarthou-Lajus, N. (1996). *L'éthique de la dette*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Simon, R. (1993). *L'éthique de la responsabilité*. Paris : Cerf.

- Singing, C. (1992). La méthode clinique. In *Lire Foucault*. (pp. 59-81). Paris : Jérôme Millon.
- Todorov, T. (1987). Lettre. *Lettres Internationales*, 12, 79.
- Vasquez, A. & Oury, F. (1993). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.
- Vattimo, G. (1997). *Au delà de l'interprétation : la signification de l'herméneutique pour la philosophie*. Bruxelles : De Boeck.
- Veyne, P. (1979). *Comment on écrit*. Paris : Seuil.

La contribution de l'économie de l'éducation à la légitimité scientifique des sciences de l'éducation

Siegfried Hanhart et Soledad Perez

Dans ce texte, nous nous interrogerons sur la légitimité des sciences de l'éducation en tant que sciences à partir de l'apport de l'économie de l'éducation. Pour ce faire, nous commencerons par un bref rappel historique de la place de l'éducation dans la pensée économique, et nous définirons les finalités assignées aujourd'hui à l'économie de l'éducation. Puis nous considérerons plus particulièrement la recherche en économie de l'éducation, et nous montrerons que celle-ci, tout en renvoyant à une analyse contextualisée, contribue à la construction pluridisciplinaire, voire interdisciplinaire, d'un nouveau savoir. Enfin, nous défendrons la thèse de la spécificité de la recherche en économie de l'éducation – et par là même d'une certaine distanciation par rapport à la recherche en économie politique – en ce sens que bien souvent la recherche ne vise pas seulement à décrire, à analyser et à expliquer, mais aussi à fournir une assistance aux décideurs politiques.

L'ÉDUCATION : D'UN CHAMP D'APPLICATION DE L'ANALYSE ÉCONOMIQUE À UN OBJET D'ÉTUDE ÉCONOMIQUE

Jusqu'à la révolution industrielle (deuxième moitié du 18^e siècle), l'aspect économique de l'éducation est totalement absent des écrits. Ensuite l'on trouve des références à l'éducation chez les économistes classiques, mais ce n'est généralement pas l'aspect économique qui est retenu. L'éducation est avant tout appréhendée comme un bien social (augmentation de la vertu

des individus, prévention du crime, ...) ou comme un bien politique (développement du sens et de la responsabilité civiques). Adam Smith (1776/1790) pose sans doute les fondements de la théorie du capital humain, lorsqu'il compare l'apprentissage d'une profession à l'acquisition d'une « machine dispendieuse » et qu'il écrit que

l'homme qui a fait une grande dépense de travail et de temps pour se former à une profession pour laquelle il faut une dextérité et une science extraordinaires, est cette machine dispendieuse. Il est raisonnable d'attendre que l'ouvrage qu'il apprend à exécuter, indépendamment du salaire accordé par l'usage à un travail ordinaire, couvrira tous les frais de son apprentissage et lui rapportera encore le bénéfice ordinaire attaché à un capital égal en valeur. Il faut même compter que pour en obtenir tout ce produit, il suffit d'un temps raisonnable calculé sur la durée douteuse de la vie de l'homme, comme on le calcule sur la durée plus certaine de la machine (p. 214).

Avec la mise en place de l'école, le lien entre l'analyse économique et les phénomènes politiques s'avère inévitable (Delamotte, 1998). L'étude des questions relatives à l'éducation entre dans la problématique des rapports entre les individus et l'Etat ; pendant tout le 19^e siècle et jusqu'au milieu du 20^e siècle, « l'éducation organisée en monde « à part » est considérée par les économistes et par la société comme utile pour les individus et pour l'ordre social industriel » (p. 82). Mais cette approche de l'éducation a pour résultat que l'éducation demeurera longtemps un objet marginal de la recherche économique. L'analyse économique de l'éducation ne connaîtra un véritable démarrage que dans les années 60, avec l'apparition des premiers spécialistes en économie de l'éducation. Moins imprégnés de cette vision globale et philosophique qui caractérisait les économistes des 18^e et 19^e siècles, les économistes contemporains ambitionnent de mesurer statistiquement les effets de l'éducation sur les revenus et sur la croissance économique. Les premiers travaux émanèrent

d'économistes qui étaient peu satisfaits de la façon dont les modèles à trois facteurs : travail, capital, ressources naturelles, expliquaient la croissance du produit national. [...] Ces économistes estimaient que la notion de progrès technique qu'on faisait intervenir bien souvent à défaut d'autres explications recouvrait en fait des réalités précises et en particulier l'amélioration de la productivité du travail entraînée par l'éducation (Eicher, 1974, p. 311).

Les recherches susmentionnées donneront naissance à la théorie du capital humain, dont l'une des retombées majeures résidera dans le fait que désormais l'éducation sera considérée et traitée économiquement comme un investissement. Dans la théorie du capital humain, l'individu investira en éducation dans le but d'accroître sa productivité, et la rentabilité de l'investissement sera fonction à la fois du coût des études et de l'écart des salaires découlant de la différence de qualifications. A l'échelle d'un pays, le cumul des gains individuels de productivité contribuera à l'accroissement du produit intérieur brut ; ainsi la croissance économique n'est plus uniquement

imputable aux facteurs traditionnels de production (terre, travail et capital), mais aussi à l'éducation. Dès lors l'éducation deviendra un champ d'investigation économique, et l'économie de l'éducation tendra à apporter un éclairage sur la manière dont les individus et la collectivité :

- choisissent les services éducatifs dont ils vont se dorer ;
- s'organisent pour produire ou s'approprier les services éducatifs ;
- se répartissent les bénéfices de l'éducation.

L'économie de l'éducation se rattache très clairement par son questionnement à l'économie politique et ne constitue pas une nouvelle discipline scientifique par rapport à l'économie politique.

Méthodologiquement, l'économie de l'éducation recourra à ses débuts aux méthodes classiques en vigueur dans la recherche économique. Prenons l'exemple de la théorie du capital humain dans son application micro-économique : il s'agissait de mesurer l'influence de la formation sur la productivité des individus, et conséquemment sur leurs revenus professionnels. Becker (1964) procédera, par analogie aux investissements en capital physique, à un calcul de taux de rendement propre aux analyses coûts-avantages, en mettant en balance les coûts et les profits (en terme de gains supplémentaires) inhérents à l'investissement en formation. La technique de calcul n'est pas nouvelle, en revanche le modèle repose sur une hypothèse inédite, à savoir que l'éducation augmente la productivité de celui qui en bénéficie. « Cette hypothèse est novatrice et même révolutionnaire par rapport au courant dominant de l'analyse économique puisqu'elle entraîne la conclusion qu'on peut considérer l'éducation comme un investissement dans l'homme » (Eicher, 1990, p. 1309). Les travaux des fondateurs de la théorie du capital humain renouveleront la théorie économique sur au moins deux aspects : d'une part la théorie néoclassique de la répartition des revenus, puisqu'il est désormais établi que les gains sont fonction à la fois des caractéristiques innées et de l'éducation des individus ; d'autre part la théorie de la demande d'éducation, étant donné que chaque individu tendra à optimiser le rendement de son investissement éducatif, et poursuivra donc sa formation tant que le taux de rendement sera supérieur à celui d'autres investissements.¹

Nous constatons que, tant du point de vue du questionnement que des hypothèses et des méthodes de recherche, l'économie de l'éducation demeure, à ses débuts dans les années 60, étroitement liée à l'économie politique.

1. La théorie du capital humain donnera par la suite naissance à différents élargissements et fera l'objet de contestations dont nous ne rendrons pas compte dans le présent article (voir notamment, Eicher, 1990).

Les recherches vont se développer dans deux directions (Gravot, 1993, p. XII). La première regroupe des travaux dans le prolongement immédiat de la théorie du capital humain, portant sur les coûts et la rentabilité des investissements éducatifs. La seconde recouvre, entre autres, des travaux consacrés à l'intervention de l'Etat dans le domaine éducatif et aux problèmes posés par l'organisation et le fonctionnement des systèmes éducatifs. Remarquons qu'au début des années 60 les travaux des économistes de l'éducation contribueront à un important renouvellement de la théorie économique, sans pour autant rencontrer un très grand écho auprès des décideurs politiques ; ces derniers, sous l'impulsion de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et d'organisations internationales engagées dans l'aide au développement saisiront graduellement « à partir des résultats de la recherche [...] comment l'analyse économique des choix d'investissement peut aider à déterminer les priorités en matière d'éducation et aussi à choisir et préparer des projets » (Psacharopoulos & Woodhall, 1988, p. 11). Nous observons ici un glissement progressif d'une recherche économique « traditionnelle » (qualificatif que nous préférions à « fondamentale ») vers une recherche « appliquée », terme sur lequel nous reviendrons ultérieurement. Cette évolution s'accentuera sous l'effet, à notre avis, de la récession économique de la fin des années 80, et l'évolution de la recherche en économie de l'éducation va de plus en plus s'orienter vers l'aide à la décision politique et la gestion des systèmes éducatifs. Il ressort par exemple d'un recensement des titres d'articles publiés dans le « Journal of Economic Literature » de 1987 à 1993 (Grin, 1994, p. 101) que plus de 20 % des articles parus traitent du fonctionnement des systèmes de formation (efficience, mesure et définition des inputs et des outputs). De même, les recherches économiques liées à la politique scolaire (problématique du choix parental, systèmes de bons) prennent de plus en plus d'importance.

Dans les années 90, nous assistons sous l'égide de l'OCDE à l'élaboration d'indicateurs internationaux de l'éducation. Le projet des Indicateurs internationaux de l'enseignement (INES) visait d'abord à mieux comprendre le fonctionnement des systèmes d'enseignement et ne prétendait pas réorienter la recherche en éducation ou structurer les sciences de l'éducation ; cependant les initiateurs du projet ont d'emblée manifesté la préoccupation d'insérer les indicateurs dans un cadre bien défini :

la mise au point d'un cadre d'organisation soulève de nombreuses questions d'ordre épistémologique ou pratique. [...] On adopte dans le projet INES une approche pluraliste, qui intègre des orientations aussi bien conceptuelles que pragmatiques et qui tient compte des préoccupations des responsables politiques" (OCDE, 1992, p. 11).

Après avoir développé et affiné des indicateurs internationaux de l'enseignement, l'OCDE se trouve aujourd'hui confrontée à la nécessité d'élaborer un cadre théorique ; celui-ci doit permettre d'interpréter les indicateurs,

et plus précisément de mettre en relation les indicateurs de ressources et les indicateurs de résultats. La théorie du capital humain apparaît de plus en plus comme l'une des pierres angulaires du cadre d'interprétation des indicateurs de l'enseignement (voir p. ex., Office fédéral de la statistique, 1998 ; OCDE, 1998). Cette « redécouverte » de l'éducation en tant qu'investissement économique marque une nouvelle étape de l'ancrage de l'économie de l'éducation dans les sciences de l'éducation. Désormais l'éducation n'est plus seulement un champ d'application de la recherche économique, mais elle constitue un véritable objet d'étude économique. Corollaire obligé, l'évolution récente de la recherche économique en éducation peut contribuer à conférer une nouvelle légitimité scientifique aux sciences de l'éducation. Cependant, le développement de la recherche économique en éducation – qu'elle porte sur le comportement des acteurs éducatifs, sur le fonctionnement des systèmes de formation ou sur l'apport de l'éducation à la croissance économique – participe à la construction d'un savoir pluridisciplinaire, même interdisciplinaire, et implique une analyse contextualisée. Nous allons consacrer la deuxième partie de l'article à cette double exigence liée à la construction d'un savoir spécifique en sciences de l'éducation.

DE LA NÉCESSITÉ D'UNE ANALYSE ÉCONOMIQUE CONTEXTUALISÉE

Delamotte (1998) relève que « toute discipline se pose comme bornée, elle sait et accepte, plus ou moins, qu'elle a des limites. Il y a autour d'elle beaucoup de domaines intéressants et traitables auxquels elle renonce » (p. 49). L'objet d'étude des sciences de l'éducation ne peut être appréhendé de manière satisfaisante à partir de regards disciplinaires juxtaposés, fussent-ils multiples. La pluridisciplinarité, voire l'interdisciplinarité, constituent une exigence majeure dans l'analyse des phénomènes et des systèmes éducatifs. L'économie de l'éducation ne saurait se soustraire à cette nécessité. L'histoire des sciences témoigne constamment d'une tendance au morcellement des savoirs par des disciplines aux frontières à la fois fixes et floues, Van der Maren (1996) relève que

les transferts de la sociologie et de la psychologie le plus souvent effectués vers l'école ne peuvent pas atteindre leur but, soit donner à l'éducation ce statut de « science » humaine, parce que ce qui est transféré est issu des parties les plus périphériques, les plus marginales et les moins scientifiques des disciplines dites contributives (p. 29).

Qu'en est-il de l'apport de l'économie aux sciences de l'éducation ? Nous ne partageons pas le point de vue de Van der Maren en l'occurrence. Nous considérons que le chercheur en sciences de l'éducation se réclame encore bien souvent d'une discipline qu'il va enrichir au fil du temps par ses

interactions avec ses collègues d'autres disciplines. Les économistes de l'éducation, s'ils ne veulent pas confiner leurs travaux et leurs réflexions à un cercle d'initiés, sont contraints de transgresser les frontières disciplinaires et de pénétrer dans une sorte de *no man's land*, c'est-à-dire un espace de confrontations et d'échanges scientifiques avec d'autres spécialistes. Les sciences de l'éducation forgeront dans une large mesure leur identité et leur légitimité scientifiques des confrontations et des échanges susmentionnés. René (1996) a relevé qu'il serait opportun de transcender la segmentation disciplinaire pour développer un thème commun. Notre intention est de montrer, à partir de l'exemple de l'économie de l'éducation, les avantages de l'interdisciplinarité, sans pour autant en sous-estimer les difficultés (formation des chercheurs, plus grande disponibilité de temps, égalité des disciplines dans le choix des thèmes d'étude, ...).

Nous allons étayer notre point de vue à l'aide du concept de système. Remarquons d'emblée que différentes disciplines ont travaillé ce concept, et bon nombre de chercheurs y font aujourd'hui référence. Coombs (1968), économiste-comparatiste, a été l'un des pionniers de l'application de l'analyse systémique aux systèmes éducatifs, dans le but d'évaluer et d'améliorer le fonctionnement desdits systèmes ; pour ce faire, il a considéré les systèmes d'éducation comme une composante des systèmes sociaux globaux. Il a inclus dans les systèmes d'éducation

non seulement l'ensemble des divers degrés et types d'enseignement scolaire, mais aussi tous ces programmes et processus organisés d'éducation et de formation qui sont en marge de l'enseignement proprement dit et que nous appelons éducation non scolaire. [...] Réunies, toutes ces activités d'éducation scolaire et non scolaire représentent l'effort global et organisé d'éducation d'un pays, quel que soit leur mode de financement et d'administration » (pp. 23 et 25).

Dans l'analyse de Coombs, les systèmes d'éducation sont appréhendés comme des entreprises économiques avec des flux d'entrées et de sorties. L'individu entre dans le système avec son histoire de vie familiale, socio-économique, culturelle, linguistique, et sera formé par le système qui lui conférera à l'issue de son cursus un diplôme ; celui-ci sera notamment destiné à faciliter l'insertion sur le marché de l'emploi. L'analyse de Coombs porte non seulement sur le fonctionnement interne des systèmes éducatifs, mais prend encore en compte leurs contextes. Une telle approche est indispensable pour saisir la complexité des systèmes d'éducation. L'économiste ne pourra rendre compte du fonctionnement, des performances des systèmes éducatifs et de leurs usagers, sans intégrer dans ses analyses les influences de l'environnement desdits systèmes, et les caractéristiques des individus en formation, d'où le recours fréquent à des analyses comparatives. Comme le souligne Halls (1990), « l'analyse comparative doit toujours être entreprise dans un contexte social, économique et politique, et établir une distinction entre la rhétorique des intentions – c'est-à-dire ce que le

système d'éducation se propose de faire – et ses résultats véritables » (p. 31). Par exemple, la mise en relation des ressources consommées et des résultats atteints (analyses coûts-efficacité) ne peut être envisagée sans considération des caractéristiques contextuelles propres à chaque système d'enseignement (national, régional, local), et sans comparaison avec les performances d'autres systèmes. Les deux exemples ci-après illustreront les limites d'analyses économiques décontextualisées dans le domaine éducatif. Revenons à la théorie du capital humain que nous avons brièvement décrite en début d'article. Denison (1962) a déterminé statistiquement que la croissance annuelle du produit national brut aux Etats-Unis de 1929 à 1957 était imputable à plus de 40 % à l'éducation. Denison a appliqué la même méthode d'estimation à de nombreux autres pays, mais « les résultats sont assez difficiles à interpréter car ils sont très différents d'un pays à l'autre » (Eicher, 1974, pp. 315-320). Les difficultés d'interprétation tiennent à la qualité des données utilisées, au sens de la relation causale entre l'accroissement des revenus et l'accroissement des dépenses en éducation et à l'existence de variables extérieures qui sont susceptibles d'agir sur les revenus et sur les dépenses en éducation (Eicher, pp. 318-319). Or ces variables extérieures renvoient, entre autres, aux contextes des systèmes de formation ! Prenons un second exemple lié au calcul de taux de rendement sociaux de l'éducation.² Psacharopoulos (1981, pp. 327-328) a estimé pour le compte de la Banque mondiale des taux de rendement sociaux de l'éducation dans une quarantaine de pays ; les résultats font apparaître de grandes différences entre les pays, et ce même si l'on tient compte du niveau de développement économique. Sans doute une partie des écarts est-elle à nouveau imputable à la qualité des données disponibles, mais l'observation des variations de taux de rendement incite l'économiste à prêter attention aux particularités contextuelles de chaque Etat... et à confronter son regard avec ceux de ses collègues d'autres disciplines. L'approche comparative permet de valider les résultats de l'analyse économique, et de ce fait renforce la légitimité scientifique des sciences de l'éducation.

Psacharopoulos et Woodhall (1988, p. 60) indiquent que les taux de rendement (privés et sociaux) ont eu des implications sur les politiques d'investissement en éducation dans les pays en développement, et qu'ils ont prouvé que l'éducation constituait un investissement rentable tant pour la société que pour les individus. Les prolongements politiques des calculs de taux de rendement nous invitent à amorcer une réflexion sur les implications politiques de la recherche en économie de l'éducation, sur l'utilisation possible ou souhaitable des résultats, et en extrapolant quelque peu sur la légitimité scientifique des sciences de l'éducation.

2. « Le taux de rendement social est le rapport entre la somme des gains supplémentaires, avant déduction des impôts, obtenus dans le cours d'une vie grâce à un certain genre d'éducation, et le coût social de cette éducation d'après son coût d'opportunité » (Woodhall, 1970, p. 28).

DU STATUT SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE EN ÉCONOMIE DE L'ÉDUCATION

La recherche constitue l'un des attributs essentiels de toute discipline à prétention scientifique, et nous avons plaidé précédemment pour une contribution de l'économie de l'éducation à la construction collective d'un savoir. Il convient à présent de s'interroger sur le statut de la recherche en économie de l'éducation, sur sa ou ses finalités. Un tel questionnement – que les autres représentants des sciences sociales peuvent aussi formuler – touche très directement à la légitimité scientifique des sciences de l'éducation.

Nous pourrions initialement discuter de la scientificité de l'économie, mais nous y renonçons car nous partageons l'opinion de Blaug (1982) selon laquelle « il ne fait pas de doute que l'économie fournit de nombreux exemples d'explications qui soient à la fois systématiques et contrôlées par des données empiriques » (p. V). Il nous semble plus pertinent de nous interroger sur l'utilisation des théories économiques et plus précisément sur les rapports entre économie positive (ce qui est) et normative (ce qui devrait être) ; cette première réflexion nous conduira à aborder la question essentielle de la finalité de la recherche en économie de l'éducation. Il est intéressant de remarquer que

la distinction entre économie positive et normative, entre l'économie « scientifique » et les avis pratiques concernant les questions de politique économique, a maintenant 150 ans. [...] Dans la deuxième moitié du 19^e siècle, cette distinction familière en économie se trouva mêlée et presque identifiée à une distinction propre au positivisme philosophique, entre ce qui « est » et ce qui « doit être ». [...] A partir de là, l'économie positive fut considérée comme se rapportant aux faits et l'économie normative comme se rapportant aux valeurs (Blaug, p. 109).

Nous pourrions clore le débat ici en préconisant que l'économiste se limite à présenter au décideur l'ensemble des options possibles, et que le choix soit opéré finalement par le seul décideur, selon sa propre fonction de préférence.

Malheureusement, les conseils économiques ne sont pas seulement sollicités pour mettre en lumière la fonction de possibilité, mais aussi la fonction de préférence. Le décideur sollicite un avis à la fois sur les fins et sur les moyens. Comment cet économiste peut-il découvrir la fonction de préférence du décideur parmi les objectifs sans imposer la sienne ? (Blaug, p. 126).

Sans doute est-il illusoire de vouloir ériger une barrière entre les moyens et les fins politiques, car « en pratique, tous les décideurs partent d'activités en cours et commencent progressivement à définir leurs objectifs à la lumière de leur expérience des politiques » (Blaug, p. 127).

L'économiste de l'éducation est de plus en plus fréquemment confronté au dilemme des moyens et de la fin, car les sollicitations des décideurs politiques, soumis à des contraintes budgétaires pesantes et à un chômage durable, s'expriment de plus en plus explicitement. Le problème ne se pose plus uniquement face à des demandes ponctuelles, mais aussi par rapport à des programmes de recherche scientifique. Prenons en Suisse l'exemple du Programme national de recherche consacré à l'efficacité des systèmes de formation. Parmi les cinq buts assignés à ce programme, les recherches devaient

contribuer à la capacité d'évaluation et d'auto-évaluation des systèmes de formation. Avec la problématique de l'efficacité on se trouve, par définition, confronté à un problème d'évaluation. Il faut préciser à ce sujet qu'il n'appartient pas à un programme de recherche de procéder à l'évaluation des systèmes de formation ; c'est le rôle des autorités politiques et scolaires. Le rôle de la recherche est bien plutôt de contribuer à la capacité d'évaluation et d'auto-évaluation de ces systèmes sur la base de critères pertinents et avec des méthodes actualisées (Fonds national suisse de la recherche scientifique, 1991, p. 3).

A priori, les rôles semblent clairement distribués : aux chercheurs de fournir les instruments d'évaluation, aux autorités scolaires de mettre en œuvre les évaluations et aux politiciens de décider. Toutefois il existe un risque que le chercheur perde de son autonomie scientifique et qu'il oriente ses travaux en fonction d'objectifs pré-déterminés par les autorités scolaires ou politiques. À travers l'exemple du programme national susmentionné, nous ne voulons pas dénoncer un cas de mainmise du pouvoir politique sur la communauté scientifique, mais illustrer les défis auxquels les chercheurs en sciences de l'éducation sont (et seront de plus en plus fréquemment à l'avenir) confrontés. La légitimité scientifique des sciences de l'éducation dépendra dans une large mesure de la manière dont nous assumerons de tels défis. À partir d'une expérience récente (Hanhart & Schulz, 1998) dans le cadre du programme national susmentionné, nous allons montrer comment nous avons mené une recherche « appliquée » qui ne visait pas à une... application immédiate, mais néanmoins répondait à une demande précise et allait susciter, sous l'effet de la conjoncture économique et politique, de nouvelles attentes.

En Suisse, près de 160'000 jeunes³ de 16 à 19 ans entreprenaient en 1994 un apprentissage professionnel dual ; dans ce mode de formation, l'apprenti partage son temps de formation entre une école professionnelle et une entreprise formatrice à laquelle il est lié par un contrat spécifique. Il est assimilé à un salarié en formation, car il participe partiellement à la production au même titre que tout autre collaborateur et perçoit une

3. Nous utilisons les termes d'apprentis, de jeunes en formation, de collaborateurs indifféremment pour des hommes et pour des femmes.

rémunération variable selon le type d'apprentissage, l'année de formation et l'entreprise. Les dépenses de formation des apprentis sont partagées par les pouvoirs publics (principalement pour le financement des écoles professionnelles) et par les entreprises (frais inhérents à la formation des jeunes dans la firme). Si l'on assimile, dans l'optique de la théorie du capital humain, les dépenses de formation des entreprises à des investissements, il s'avère nécessaire d'en déterminer la rentabilité, c'est-à-dire de pouvoir comparer les dépenses aux avantages attendus et réels des firmes. Relevons d'emblée qu'il ne s'agit pas seulement d'une problématique économique, mais aussi d'une problématique liée à la politique de l'éducation, puisque l'apprentissage dual accueille en Suisse près de 60 % des jeunes entre 15 et 20 ans ; nous avions été fortement stimulés dans l'élaboration du projet de recherche par le constat que l'Allemagne et l'Autriche, pays dotés d'un système d'apprentissage professionnel très proche du modèle suisse, disposaient d'estimations relatives aux dépenses des entreprises privées et que les montants investis par l'économie privée dans la formation professionnelle des jeunes étaient loin d'être négligeables. De surcroît, peu après le lancement de notre étude, les milieux politiques suisses manifestaient une grande préoccupation face au recul du nombre de places d'apprentissage ; cette diminution des places d'apprentissage risquait de priver ces prochaines années plusieurs milliers d'adolescents et de jeunes adultes de toute possibilité d'acquérir une formation professionnelle. Aussi des parlementaires fédéraux ont-ils préconisé des mesures de relance de l'offre de places d'apprentissage, notamment par le biais de stimulants et de pénalisations de nature financière (primes accordées aux firmes formatrices et taxes imposées aux entreprises non formatrices, embauchant d'anciens apprentis). Les propositions d'incitations financières reposent sur l'hypothèse que le comportement des entreprises dans la formation des apprentis est déterminé par les coûts de formation d'une part, et par la disponibilité d'une main d'œuvre qualifiée sur le marché d'autre part. Si l'hypothèse est confirmée, les mesures préconisées pourraient s'avérer efficaces (c'est-à-dire atteindre leur objectif de relance des places d'apprentissage). En revanche si l'hypothèse est infirmée, les mesures seront peu efficaces, voire totalement inefficaces ! Dès lors l'étude des coûts de l'apprentissage à la charge des entreprises et des motivations de ces dernières à former ou à ne pas/plus former des apprentis présentait un intérêt supplémentaire... et suscitait de nouvelles attentes. L'objet de la recherche demeurait – en l'occurrence les dépenses consenties par les entreprises pour la formation des apprentis et l'efficacité de ces dépenses – mais les enjeux liés à cet objet changeaient : la connaissance des dépenses des entreprises et de leur impact sur la décision de former des apprentis pouvait contribuer au diagnostic de la « crise » de l'apprentissage professionnel, et permettre d'évaluer *a priori* la pertinence des mesures envisagées. Il est enfin intéressant de souligner que les résultats de la recherche ont notamment fait apparaître de substantielles différences dans les ressources allouées par les entreprises à la formation

des apprentis, selon la taille des firmes ; dès lors se pose une nouvelle question : les processus d'apprentissage et la qualité des formations sont-ils identiques dans les petites, les moyennes et les grandes entreprises ? Nous avons ici un exemple d'élargissement possible d'une problématique de formation à partir d'une approche économique. L'étude du coût d'un mode de formation débouche sur un nouveau questionnement (spécificité des modes d'apprentissage, qualité de la formation évaluée selon des critères internes aux institutions et selon les critères externes du marché du travail). L'objet d'étude appelle non seulement une contribution d'économistes de l'éducation, mais aussi de différents autres spécialistes de l'évaluation des systèmes de formation et des processus d'apprentissage.

La recherche que nous venons d'évoquer⁴ participe à la construction d'un savoir stratégique qui « se situe à l'enchevêtrement du savoir appliqué et de la praxis. [...] Le savoir stratégique est une sorte de savoir appliqué utilisable dans l'action » (Van der Maren, 1996, p. 48). L'élaboration de tels savoirs ne pourrait-elle pas inciter le chercheur à exercer un diktat sur le praticien, ou en d'autres termes ne risque-t-elle pas de déboucher sur des théories prescriptives ? Si nous reprenions l'exemple de la recherche sur les coûts et le financement de l'apprentissage, nous visions à fournir aux acteurs de la formation professionnelle (responsables d'apprentis dans les entreprises, gestionnaires des administrations publiques, décideurs politiques, ...) des indications facilitant la prise de décision. Y sommes-nous parvenus ? Ceci est une autre question et qui ne touche pas à la légitimité scientifique de l'économie de l'éducation ou des sciences de l'éducation.

D'UN OBJET D'ÉTUDE ÉCONOMIQUE À UN OBJET D'ÉTUDE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Revenons à l'interrogation formulée en introduction : l'économie de l'éducation contribue-t-elle à la légitimité scientifique des sciences de l'éducation ? D'abord considérée comme un champ d'application de l'analyse économique, l'éducation est peu à peu devenue un objet d'étude économique. Cependant cette transformation ne suffit pas à conférer une légitimité scientifique aux sciences de l'éducation. Un pas supplémentaire doit être franchi : il convient d'aborder l'éducation en tant qu'objet d'étude dans une perspective interdisciplinaire, et ce par une confrontation d'observations et de résultats de recherche ; nous avons étayé notre point de vue en

4. Une description détaillée de la méthodologie et des résultats de la recherche sur les coûts et le financement de la formation des apprentis en Suisse dépasserait le cadre imposé à notre article. Pour plus d'informations, nous renvoyons le lecteur à la publication du rapport de recherche (Hanhart & Schulz, 1998).

référence à la complexité du fonctionnement des systèmes éducatifs et à la multitude d'interactions que ces systèmes entretiennent avec leur environnement. L'économiste de l'éducation transforme son objet d'étude initialement disciplinaire en un objet d'étude pluridisciplinaire, voire interdisciplinaire, ainsi que nous l'avons montré à travers l'exemple d'une recherche sur les coûts des apprentis à la charge des entreprises en Suisse. La légitimité scientifique des sciences de l'éducation sortira renforcée de la mise en discussion des résultats et de la confrontation des points de vue.

Il convient aussi de s'interroger sur la finalité de la recherche en sciences de l'éducation. De nombreuses recherches répondent directement à des demandes émanant de décideurs politiques ou de responsables de systèmes de formation. Cette situation n'affaiblit-elle pas la crédibilité des sciences de l'éducation ? Rappelons qu'une grande partie de la recherche en économie est orientée par des demandes sociales (économie d'entreprise, économie de la santé, économie du travail, ...). A notre avis ce n'est pas tant la nature ou la finalité de la recherche qui définit le statut scientifique (et aussi académique) d'une discipline, que la validité et la rigueur des méthodes utilisées. Toutefois un cadre théorique solide et une rigueur méthodologique ne suffisent pas à garantir l'autonomie et l'indépendance du chercheur ; ici aussi une forte insertion au sein des sciences de l'éducation – impliquant une constante mise en discussion des résultats et de leur interprétation avec d'autres représentants disciplinaires – pourrait protéger le chercheur d'une trop forte dépendance vis-à-vis de son mandant, augmentant la légitimité scientifique de son travail et assurant incidemment la crédibilité des sciences de l'éducation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Becker, G. (1964). *Human Capital : A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York : Columbia University Press.
- Blaug, M. (1982). *La méthodologie économique*. Paris : Economica.
- Coombs, P. (1968). *La crise mondiale de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Delamotte, E. (1998). *Une introduction à la pensée économique en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Denison, E. F. (1962). *The sources of economic growth in the United States and the alternatives before US* (Committee for Economic Development Supplementary Paper N° 13). New York : Committee for Economic Development.
- Eicher, J.-C. (1974). Aspects économiques et financiers de l'éducation. In M. Debesse & G. Mialaret (Ed.), *Traité des sciences pédagogiques : Vol. 6. Aspects sociaux de l'éducation* (pp. 279-332). Paris : Presses Universitaires de France.

- Eicher, J.-C. (1990) La théorie du capital humain : de la domination à la contestation puis à l'élargissement. In G. Greffe, J. Mairesse & J.-L. Reiffers (Ed.), *Encyclopédie économique* (pp. 1308-1323). Paris : Economica.
- Fonds National suisse de la Recherche Scientifique. (1991). *Efficacité de nos systèmes de formation face à l'évolution démographique et technologique et aux problèmes posés par le plurilinguisme en Suisse* (Programme national de recherche 33, plan d'exécution). Bern : Auteur.
- Gravot, P. (1993). *Economie de l'éducation*. Paris : Economica.
- Grin, F. (1994). Orientations récentes de la recherche. In *L'économie de l'éducation et l'évaluation des systèmes de formation* (Rapport de tendance du Programme national 33, pp. 97-109). Bern : Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique.
- Halls, W. D. (1990). *L'éducation comparée : questions et tendances contemporaines*. Paris : UNESCO.
- Hanhart, S. & Schulz, H.-R. (avec Bossio, S.). (1998). *La formation des apprentis en Suisse : coûts et financement*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Office Fédéral de la Statistique. (1998). *Les indicateurs du capital humain en Suisse*. Neuchâtel : Auteur.
- Organisation de Coopération et de Développement Economiques. (1992). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement.
- Organisation de Coopération et de Développement Economiques. (1998). *L'investissement dans le capital humain : une comparaison internationale*. Paris : Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement.
- Psacharopoulos, G. (1981). Returns to education : An updated international comparison. *Comparative Education*, 17(3), 321-341.
- Psacharopoulos, G. & Woodhall, M. (1988). *L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement*. Paris : Economica.
- René, B. X. (1996). *La perspective transdisciplinaire en éducation physique*. Poitiers : Université, Centre de Recherche Universitaire Interdisciplinaire en Sciences de l'Education.
- Smith, A. (1790). *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des Nations* (4^e éd., J. A. Roucher, trad., vol. 1). Paris : Chez Buisson. (Original publié 1776)
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Woodhall, M. (1970). *L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation* (Principes de la Planification N° 13). Paris : UNESCO, Institut International de Planification de l'Education.

Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques

Maria Luisa Schubauer-Leoni

Pour défendre la thèse selon laquelle l'approche didactique contribue à la construction d'une science parmi les sciences de l'éducation, je procéderai en trois étapes : je vais d'abord défendre la nécessité d'entrées disciplinaires pour étudier l'éducation au sein des sciences de l'éducation ; je présenterai ensuite le regard de la didactique des disciplines et plus particulièrement celui de la didactique des mathématiques francophone¹ en montrant les liens qu'elle entretient avec d'autres disciplines ; je prendrai ensuite l'exemple d'une problématique didactique et des travaux qui la portent pour montrer la contribution de ce champ aux sciences de l'éducation.

APPROCHES DISCIPLINAIRES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION : L'ÉDUCATION COMME OBJET D'ÉTUDE

En première approximation il est utile de considérer l'*éducation* comme un *domaine de réalité* dont la définition relève d'enjeux et de négociations sociales et politiques historiquement situés. Les lieux de ce débat dépassent ainsi largement « le champ académique », ce dernier rivalisant éventuellement avec d'autres champs (au sens de Bourdieu, 1994) pour positionner ses propres définitions qui contribuent d'ailleurs en retour à

1. « Francophone » puisqu'au noyau initial des didacticiens des mathématiques français sont venus se joindre d'autres chercheurs de la francophonie, dont des Suisses.

nourrir les négociations dans et entre champs sociaux sur ce qu'est, pourrait ou devrait être l'éducation. Sans réduire l'éducation aux définitions qu'en donnent les représentants des institutions académiques, je partirai d'un constat : *les sciences de l'éducation existent* en tant qu'institutions académiques (Hofstetter & Schneuwly, 1997 ; Schneuwly, 1997). En effet, d'après les marques officielles classiques, nous ne sommes pas loin des critères de ce que Favre (1985) considère comme les critères constitutifs d'une discipline. Mais, comme le soulignent Hofstetter et Schneuwly (dans cet ouvrage), au-delà de la dénomination première, les représentants institutionnels des sciences de l'éducation sont encore loin d'une définition commune de la discipline. Ceci veut dire en d'autres termes que nous ne disposons pas encore d'une discipline jouant la fonction d'institution, « c'est-à-dire comme une instance contraignante ».² Une telle discipline/institution fonctionnerait alors « comme principe de contrôle de la production du discours scientifique » (Voutat, Schorderet & Gottraux, 1997, p. 33). En sciences de l'éducation, ce qui est (devrait être ? !) en cause fondamentalement est le débat sur les *objets d'études* qui seraient spécifiques de ce champ académique. Pour ma part, je considère qu'en l'état actuel du champ, coexistent différents *rapports aux faits éducatifs* régis par autant de théories de sens commun et d'épistémologies savantes. L'idée même d'ériger les pratiques éducatives en objets empiriques d'étude heurte d'ailleurs bien des sensibilités qui préfèrent penser l'éducation comme un tout holistique en criant au scandale positiviste face aux démarches de recherches qui proposent des découpages de la réalité éducative en objets d'études empiriques et délimités. Mais une vision des sciences de l'éducation qui ne ferait de place qu'à une approche dite de « recherche-action », manifeste à mon sens une propension anti-académique qui dénie, pratiquement, l'assise institutionnelle des sciences de l'éducation au profit d'un jeu d'alliances ponctuel avec les milieux pédagogiques. En termes de validation scientifique, on ne peut se contenter du fait que certains groupes d'acteurs du domaine des réalités éducatives « se reconnaissent » dans des discours savants qui disent leur pratiques.

D'autres contributions dans cet ouvrage développent les difficultés d'autonomisation, les enjeux collectifs que représente un projet identitaire de type disciplinaire, les effets des attentes prescriptives de la part de ce qu'on appelle couramment le « terrain » éducatif qui voudrait des réponses à ses problèmes conjoncturels. En ce qui me concerne, je ne pense pas qu'il faille définir exclusivement *a priori* les sciences de l'éducation en faisant porter les enjeux du débat sur une définition formelle ; plus

2. L'emprunte ici la formulation utilisée par Voutat, Schorderet & Gottraux (1997) à propos de la sociologie et de l'histoire lorsqu'ils discutent le processus d'institutionnalisation de la science politique suisse.

modestement mais peut-être plus sûrement, je pense qu'il serait utile de travailler plus avant les ancrages disciplinaires qui nourrissent les différents chercheurs que nous sommes au fil de nos formations respectives et de nos travaux de recherche. Puisque nous partageons, en gros, le même domaine de réalité, le « même » terrain mais que manifestement nous n'y voyons pas les mêmes « choses » et que nous n'en tirons pas les mêmes « observations », il serait déjà fort utile de comparer quels sont les *faits* d'observation retenus³ par les différents chercheurs qui se réclament des sciences de l'éducation et plus particulièrement de tel(s) regard(s) disciplinaire(s) spécifique(s). Mais que l'on me comprenne bien : la visée que je défends ne cherche pas à figer l'état des disciplines et à y associer des chercheurs condamnés au repli conceptuel ou au recours à un seul et unique référent disciplinaire, c'est en revanche une dynamisation des schémas de pensée propres aux découpages disciplinaires qui m'importe, à condition de prendre en compte et de rendre compte des paradigmes scientifiques en jeu et des théories de référence utilisés comme dispositifs pour penser et comprendre le *domaine de réalité* appelé « éducation ».

En fonction des *systèmes de concepts* constitutifs des regards disciplinaires mis en œuvre, il serait utile de comparer ce que deviennent les faits préalablement identifiés lorsqu'ils se font des *construits* à l'intérieur de théories soumises au débat scientifique. L'échange scientifique permettrait alors d'apprécier les concordances/discordances entre *phénomènes* que les différentes théories identifient, interprètent ou expliquent.⁴

Entre les *systèmes de faits* et les *systèmes de phénomènes* prennent place inévitablement les questions méthodologiques : les faits renvoient donc à des *traces* auxquelles telle(s) théorie(s) donne(nt) le statut de *signes* qu'il s'agit d'organiser pour attester du bien-fondé du cadrage théorique et valider les questions/hypothèses plus spécifiquement soumises au questionnement de la recherche. Il ne s'agit nullement ici de trancher prématûrément et en dehors de toute problématique de recherche, sur la pertinence de telle approche expérimentale ou de tel raisonnement herméneutique, je considère en effet que les *diktats* méthodologiques sont aussi pernicieux que les invites aux observations sauvages des pratiques sans aucun questionnement de recherche et aucune technique à la clef. Mais, pour donner

3. Je considère ici que les *faits* ne sont pas disponibles tels quels dans un monde qui nous autoriserait à les « récolter » comme des « données ». Il s'agit de les construire en référence à une procédure d'observation qui est elle-même constitutive de la réalité à étudier. Cette posture épistémologique est, elle-même, objet de débat au sein des sciences de l'éducation.

4. Le phénomène est donc censé « faire parler » les faits via la théorie de référence, mais le lien entre faits et phénomènes ne relève pas d'une « simple » traduction dans les termes de la théorie et nécessite une réorganisation interprétative des faits que le dispositif théorique repositionne dans l'ordre des phénomène(s).

du relief à l'approche disciplinaire de ce *domaine de réalité*, je ferai une première incursion dans le champ didactique de façon à mettre en évidence ce qui caractérise sa vision scientifique.

Je me donne ainsi l'occasion d'un retour réflexif sur un univers conceptuel et de recherches ainsi que sur une communauté scientifique qui s'est construite initialement *contre* la pédagogie et la psychopédagogie. L'évolution des configurations institutionnelles et les déplacements dans les préoccupations de recherche des chercheurs de ce champ méritent alors tout spécialement que l'on s'intéresse aux articulations actuelles et à construire entre sciences didactiques et sciences de l'éducation.

DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES : UN CHAMP SCIENTIFIQUE, UN REGARD TERNAIRE

Je vais considérer dans cette section le cas de la didactique des mathématiques sans toutefois réduire les sciences didactiques à cette didactique-là. Deux raisons néanmoins militent en faveur de ce choix : la première, d'ordre institutionnel, me fait dire qu'il s'agit du champ qui a ouvert la problématisation des didactiques disciplinaires en mettant en avant la nécessité d'un système conceptuel *ad hoc* pour penser cette science en voie de constitution ; la deuxième, plus personnelle, me donne l'occasion de resituer un univers théorique dont j'ai suivi l'évolution depuis une vingtaine d'années et auquel je crois avoir contribué. Mais il va sans dire que d'autres didactiques se sont également constituées en travaillant leur propre rapport aux disciplines de référence tout en se donnant des assises institutionnelles pour exister. Une étude en soi mériterait alors d'être consacrée aux conditions distinctives mais à certains égards symétriques, de l'émergence de la didactique du français⁵, des sciences et des techniques⁶, de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales⁷, de l'éducation physique et sportive⁸ pour ne citer que ces champs disciplinaires en fabrication. Mais revenons au cas de la didactique des mathématiques.

5. Le partage en « français langue maternelle » et « français langue étrangère » est en soi enjeu d'analyse, sans oublier la didactique des « langues secondes » (voir notamment Dabène, 1995).

6. Au-delà des « classiques » dans les domaines de la didactique de la physique et de la biologie (Astolfi & Develey, 1989 ; Giordan, 1994 ; Johsua & Dupin, 1989, 1993), il est intéressant de voir émerger la didactique des sciences de la terre (Astolfi & Demounem, 1996).

7. Les travaux les plus conséquents dans ce champ ont émergé à la suite des travaux de Moniot (1984) et tout particulièrement sous la direction de Audigier (Audigier, Crémieux & Tutiaux-Guillon, 1994).

8. Cette didactique a à son actif des travaux fort intéressants. Voir en particulier les recherches de Amade-Escot et Marsenach (1995).

L'entrée par les savoirs

C'est dans la conjoncture des années 70 qu'il faut chercher l'avènement d'une pensée didactique constitutive de ce champ. L'approche des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage qui le caractérisent se fait jour à une période où la psychologie de l'enfant occupe une place de choix parmi les disciplines utilisées pour penser (dans un rapport d'application) les réalités éducatives. Du coup, lorsque la didactique des mathématiques naissante a mis en avant le *système didactique* comme objet premier d'étude, ce recadrage de la problématique pouvait être vu, par les habitués d'une étude des systèmes humains, comme l'occasion d'une étude spécifique de l'enfant apprenant tel contenu de savoir, sorte de cas particulier d'une psychopédagogie qui préciseraient la nature des apprentissages en jeu. Plus polémique en revanche a été l'entrée dans l'étude du système didactique et de son fonctionnement par le savoir. Cette « entrée » apporte tout spécialement la touche distinctive du regard didactique, par contraste avec d'autres regards disciplinaires issus de la psychologie et de la sociologie, disciplines qui s'occupaient déjà des partenaires humains de la relation éducative. Dans cette conjoncture, où d'une part la psychologie domine la pédagogie au nom de ses théories du sujet et d'autre part les théories sociologiques sidèrent toute velléité d'articulation entre enseignement et apprentissage face aux constats réitérés des inégalités sociales perpétuées par les systèmes éducatifs, la mise en exergue du savoir et de son côté problématique vient troubler la déjà difficile question de l'école.

En proposant de repenser les savoirs et les *conditions* de leur transmission dans l'institution scolaire comme des enjeux d'une science à faire, les questions issues de la didactique interrogent, de fait, les sciences du sujet et des organisations sociales en les questionnant notamment sur l'« oubli » qui les caractérise par rapport au savoir enseigné. Mais l'entrée par le savoir n'a pas été le fait d'une poignée de spécialistes de tel contenu spécifique qui se seraient réveillés un matin avec une sorte d'illumination subite : dès la fin des années cinquante, le débat fort animé des tenants des mathématiques modernes à l'école, qui a amené la réforme des années soixante, a été un des principaux moteurs de la problématisation du savoir et de la nécessité d'une science permettant de penser et de comprendre les phénomènes liés à l'enseignement et à l'apprentissage d'un savoir donné, ce qui a d'ailleurs amené à penser les élèves comme des sujets enseignés.

Dans la mouvance de la réforme des mathématiques modernes et grâce au travail actif mené en France dans les Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques (IREM), la didactique des mathématiques est née, première communauté de chercheurs et d'enseignants de mathématiques ayant inauguré sa démarche institutionnelle sous le label « didactique ». Cette appellation, dont la connotation péjorative dans le langage

courant n'est plus à souligner, a d'ailleurs été perçue à la fois comme une provocation et une banalisation !

Le système didactique, dont l'emblème est devenu un triangle (didactique), est un système de relations entre le jeu de l'enseignant et le jeu de l'élève à propos du savoir à enseigner et à apprendre, sous couvert d'institutions dotées d'*intentions* d'enseignement. Le noyau dur de l'approche didactique ainsi posé a entraîné dans son mouvement d'autres concepts dont la cohérence d'ensemble nécessite encore un travail théorique et empirique important. Je ne citerai pour l'instant que le concept de *transposition didactique* (Chevallard, 1985), puisqu'il fait partie des concepts qui ont le plus vite « migré » vers d'autres contrées disciplinaires⁹, mais surtout parce qu'il atteste d'une nécessité théorique de la didactique des mathématiques naissante : comprendre la nature et la fonction du savoir dans le système didactique en posant la question jusque-là escamotée : *d'où vient le savoir* que l'enseignant est censé enseigner et quelles sont les transformations auxquelles il est soumis dans ses périples institutionnels (Chevallard, 1991) ?

De l'applicationnisme aux emprunts disciplinaires

Pour avancer dans la compréhension des liens que la didactique des mathématiques entretient avec les mathématiques ainsi qu'avec les sciences du sujet et de la société,¹⁰ il convient encore d'insister sur un point d'importance : l'entrée par le savoir dans l'étude du système didactique a eu comme premier effet le déplacement au second plan des partenaires humains de la relation d'enseignement/apprentissage. Ceci n'a pas été sans conséquences et les didacticiens ont dû en quelque sorte « se réapproprier le sujet »,

9. Emprunté à une thèse de sociologie (Verret, 1974), je ne crois pas porter offense à l'inventeur du concept en disant que la transposition didactique a suscité l'intérêt des sociologues de l'éducation essentiellement depuis la parution de l'ouvrage de Chevallard et les effets subséquents de nomadisme disciplinaire. L'histoire précise et documentée des recontextualisations successives du concept dans d'autres cadres ainsi que la fonction théorique et épistémologique de ces transferts – ou rejets de transferts – reste à faire. En didactique des mathématiques c'est à Genève et dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation soutenue en 1981, qu'a été réalisée la première étude de la transposition didactique à l'école primaire. Ce travail a notamment montré l'importance de l'observation et de la description de « ce qui se passe » dans l'enseignement des mathématiques d'une classe de première et de deuxième année de l'école primaire (Conne, 1986).

10. Il est désormais difficile de distinguer le sociologue de l'anthropologue voire de l'historien des mentalités, mais les études qui retracent l'évolution des objets d'études et des méthodologies dans ces disciplines ainsi que les emprunts mutuels sont particulièrement intéressants pour penser les sciences de l'éducation et leur devenir académique (voir notamment à ce propos, Kilani, 1996 ; Le Dinh, 1997 ; Passeron, 1991).

avec des effets en retour sur les emprunts auprès des sciences humaines et sociales. La suspicion à l'égard de l'émergence de l'approche didactique n'est certainement pas étrangère au rôle majeur joué par un corps naissant¹¹ de théoriciens qui prétendent, eux aussi, traiter du *domaine de réalité* « éducation » depuis leur expertise du côté des savoirs enseignés. En prenant une certaine distance par rapport à leur *Alma mater*, des mathématiciens ont fait valoir leur droit d'accès au « terrain » éducatif pour y débusquer les contraintes et les possibles leur permettant de penser, théoriser, expérimenter les conditions d'accès aux savoirs des élèves ainsi que des enseignants, les concepteurs de programmes et de manuels scolaires, etc. Du coup, bien des spécialistes de l'enfant ou de la relation maître-élève n'ont plus reconnu leurs « objets » tels que redéfinis par les concepts didactiques venant travailler les contraintes et les possibles mis en œuvre par le système didactique. La question formulable aujourd'hui n'était vraisemblablement pas aussi clairement énonçable à l'orée des travaux didactiques : l'élève que l'on étudie en didactique des mathématiques en tant que sous-système du système didactique, est-il le même que celui étudié par la psychologie du développement ou par la psychologie socio-culturelle d'inspiration vygotskienne ? De façon symétrique on peut également se demander si les sciences sociales qui, traditionnellement, étudient les institutions et les acteurs qui les font vivre, se reconnaissent dans les différents niveaux institutionnels dont traitent les didactiques. La réponse à ces questions n'est pas seulement terminologique et ne vise pas l'homogénéisation orthodoxe du vocabulaire ; en revanche l'enjeu épistémologique que ces questions comportent est porteur d'un bel avenir pour les sciences de l'éducation et, parmi elles, les sciences didactiques.

Pour l'heure, il m'importe déjà de comprendre et de problématiser la fonction attribuée aux concepts au sein d'un système théorique donné. C'est donc le système théorique lui-même qu'il convient de questionner dans un échange croisé entre regards disciplinaires, sans perdre de vue pour autant la nature du *projet théorique* que chaque regard met en œuvre. Dans le cas de la didactique des mathématiques, un intérêt particulier doit être porté sur la nature des *emprunts* disciplinaires auxquels le projet didactique a été confronté. En effet, en définissant son propre objet d'étude, la didactique naissante proclame le commencement de son processus *d'autonomisation* des autres approches disciplinaires qui étudient différents phénomènes liés à l'école. Il s'agit alors de préciser la nature du lien, qui ne se veut plus *d'application*, entre ces sciences et la didactique en train de se faire.

11. Une petite communauté qui se présente justement comme un *corps* (au sens de Bourdieu, 1994) et non pas comme un conglomérat composite d'acteurs mal identifiés. En se donnant un nom et de plus un nom en rupture avec les catégories académiques constituées, cette communauté a cultivé les effets de cet acte performatif inaugural en travaillant la cohésion du groupe par contrasté avec d'autres communautés.

En 1982, Brousseau écrit à propos des travaux de didactique des mathématiques : « leur caractère scientifique est dû au fait que, soit la méthodologie de l'étude, soit l'objet de l'étude, et parfois les deux à la fois, sont empruntés à un domaine ou à une discipline bien connue : le plus souvent la psychologie, la sociologie ou la linguistique mais aussi la logique, les mathématiques ou l'épistémologie » et il ajoute : « mais elle [la didactique des mathématiques] comprend aussi des activités réflexives qui témoignent d'un réel effort de scientification de la didactique, c'est en ce sens qu'il y a création de concepts théoriques nouveaux » (p. 2). Cette position qui déclare ouvert le processus d'autonomisation de la didactique s'accompagne toutefois d'un appel aux mathématiciens pour qu'ils assurent une forme de *vigilance épistémologique* jugée nécessaire : « ce sont eux qui, finalement, ont la "responsabilité" de ce qui s'enseigne ou s'utilise sous le nom de "mathématique" », précise Brousseau (1982, p. 6) dans son « Petit panorama de la didactique des mathématiques » en ajoutant aussitôt : « cette clause est loin d'être une facilité aussi bien pour les "didacticiens" que pour les mathématiciens "purs" ».

Au moment de ces affirmations, parfaitement justifiables au nom de la théorie de la transposition didactique¹², les chercheurs français qui se disent didacticiens sont généralement rattachés aux départements de mathématiques et/ou œuvrent dans le cadre des IREM ; d'autres, nettement plus rares, sont rattachés à des unités de psychologie et de sciences de l'éducation dans les Universités ou au CNRS. Ceci signifie, entre autres, que les générations montantes de didacticiens des mathématiques sont acculturées d'abord aux mathématiques (éventuellement aux sciences psychologiques) et que dans un second temps seulement, ces personnes sont amenées à réinterroger certaines disciplines dites de référence (dont leur discipline de formation) pour penser des problématiques d'ordre didactique. Or, ce « renversement » de regard ne va pas de soi et ceci d'autant plus que la formation en mathématiques n'initie nullement l'étudiant à des regards disciplinaires en sciences humaines et sociales. Il faut souligner aussi que dans ces institutions académiques il ne semble toujours pas pensable que des cours de didactique des mathématiques puissent faire partie de la *culture fondamentale* dans la formation du mathématicien¹³ et ceci indépendamment du fait que la personne puisse, par la suite, se destiner au métier d'enseignant ou poursuivre une carrière de chercheur en didactique, en mathématiques ou en psychologie.

12. La première présentation de cette théorie a été effectuée par Chevallard dans le cadre de la première école d'été de didactique des mathématiques (Chamrousse, 7-19 juillet 1980).

13. Une formation de didactique disciplinaire ne va pas de soi non plus dans la formation des psychologues !

Nous l'avons vu : si, dans le courant des années 70, le terme de « didactique » a fait son chemin dans les approches des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage, ce n'est qu'à la fin de cette décennie qu'un premier noyau de chercheurs a ressenti la nécessité de fonder un champ autonome sous le label de didactique des mathématiques en se donnant par la même occasion des lieux institutionnels pour penser le devenir de cette didactique : une Ecole d'été tous les deux ans, un Séminaire réunissant à Paris les chercheurs en provenance des différentes équipes, une Revue¹⁴, des diplômes d'études avancés (DEA), des thèses. Les débats conduits dans ces contextes institutionnels *ad hoc*, ont été particulièrement vifs et fructueux en constituant un réseau de collaborations entre chercheurs et en contribuant à l'élaboration d'une identité propre à cette communauté en construction.

Une didactique produite par des mathématiciens et des psychologues

En 1994, à l'occasion d'un colloque devant à la fois marquer les vingt ans de la didactique des mathématiques en France, inaugurer l'Association pour la recherche en didactique des mathématiques (ARDM) et rendre hommage à Guy Brousseau et à Gérard Vergnaud pour leur contribution fondamentale à la création et au fonctionnement de la didactique des mathématiques, André Rouchier, président de l'ARDM, prononce une conférence sur la naissance et le développement de la didactique des mathématiques. Dans ce contexte, Rouchier évoque quelques articles fondateurs, parmi lesquels j'en retiens deux : un chapitre de Brousseau, publié en 1972 dans un volume intitulé « La mathématique à l'école élémentaire » et édité par l'Association des professeurs de mathématiques (APMEP) et une contribution de Vergnaud et Durand de 1976, parue dans la « Revue française de pédagogie ».

Brousseau traite – en mathématicien – du « processus de mathématisation » en relatant un ensemble de travaux conduit dans les années 60 en réponse au modèle de Diènes très en vogue à ce moment. Sous couvert de processus de mathématisation, ce n'est pas une théorie du sujet apprenant l'addition dans les naturels qui est en jeu mais plutôt, et de façon inédite, une ébauche de la *théorie de la structuration des situations* devant permettre à l'élève l'actualisation de trois types fondamentaux de connaissances :

14. En plus de la revue *Recherches en Didactique des Mathématiques*, d'autres revues sont également utilisées par les didacticiens des mathématiques pour la diffusion de leur travaux : le *Bulletin de l'APMEP*, *Grand N*, *Petit X*, *Educational Studies in Mathematics*. En Suisse romande, *Math Ecole* et *Interactions Didactiques* ont également contribué à la diffusion.

des connaissances mettant en œuvre l'action du sujet, des connaissances faisant appel à des discours qui disent l'action et la formulent et des connaissances qui cherchent à justifier ce qui est fait et dit en faisant appel à un enjeu de validation. Débute ainsi une théorie des *conditions de fonctionnement* des connaissances mathématiques, conditions pensées pour qu'elles soient compatibles avec les conditions de production de savoirs mathématiques par les mathématiciens.¹⁵

Vergnaud et Durand ont intitulé leur article « Structures additives et complexité psychogénétique ». Ils s'adressent aux enseignants mais aussi aux psychologues à qui les auteurs rappellent que « la solution de problèmes d'arithmétique élémentaire n'a pas été beaucoup étudiée par les psychologues » (cité par Rouchier, 1994, p. 150). En ouvrant de cette façon un domaine de recherche qui contribuera à faire avancer la théorie didactique, Vergnaud pose les bases de sa *théorie des champs conceptuels*, une théorie qui, comme il le dira lui-même une quinzaine d'années après, « du fait qu'elle offre un cadre pour l'apprentissage, elle intéresse la didactique ; mais elle n'est pas à elle seule une théorie didactique » (1990, p. 135). Sans quitter son rôle de psychologue et sans jamais perdre de vue le sujet qui apprend et conceptualise, c'est en passant par une analyse des classes de situations qu'il mettra en évidence à quelles conditions la pensée du sujet peut être opératoire.

Voilà donc que lorsque le mathématicien théorise les conditions d'accès au savoir et donc les situations qui le mettent en scène, il ne peut rendre compte de la structuration des situations que via une analyse du comportement des sujets (sortes de révélateurs de la structure des situations). A l'inverse, le psychologue qui s'intéresse à l'évolution de la pensée mathématique chez les élèves, ne peut la saisir, en fonctionnement, qu'en passant par une analyse de l'organisation et de la typologie des situations qui, elles, révèlent les formes que prend l'action et la pensée du sujet.

En une trentaine d'années, les travaux se sont multipliés et un système conceptuel a pris forme, mais le travail des concepts, tel que permis par le mouvement théorique et expérimental reste de grande actualité : des paradigmes se dessinent au sein de ce champ didactique et leur articulation, voire leur compatibilité s'avère un enjeu important. Mais pour apprécier l'état d'avancement de cette discipline, revenons à quelques ingrédients majeurs du système conceptuel existant.

15. Plus tard (1994), Brousseau dira explicitement qu'il s'agit d'une méthode d'analyse en didactique qui « consiste à envisager les conditions d'existence et de diffusion des connaissances étudiées, en modélisant (par des « situations ») les rôles qu'elles tiennent dans divers types d'activités » (p. 54).

La didactique des mathématiques comme système conceptuel

Depuis la fin des années 70, le choc culturel produit par l'introduction des mathématiques modernes¹⁶, les conséquences sur les repères institutionnels et culturels des enseignants qui se sont trouvés tout à coup empruntés dans les attributions de difficultés en mathématiques¹⁷, l'analyse des limites du modèle applicationniste de la psychopédagogie, l'avancement des travaux de Vergnaud sur la complexité psychogénétique¹⁸ et ceux sur la structuration des situations didactiques de Brousseau, l'émergence d'une analyse recadrée ensuite sous l'appellation d'*approche anthropologique* en didactique (Chevallard, 1992) contribuent à donner corps aux concepts de *transposition* et de *contrat didactique*¹⁹. Bien que réunis sous la bannière (!) du contrat didactique, les acteurs impliqués dans le champ de la didactique des mathématiques continuent de privilégier l'une ou l'autre entrée dans le système didactique : l'entrée par les situations d'une part et l'entrée par les sujets apprenants d'autre part. Quant à l'entrée par l'enseignant, si cette instance fait bien partie de la modélisation didactique, elle n'a en revanche fait l'objet d'une problématisation spécifique et surtout de recherches empiriques que récemment. Plusieurs raisons peuvent être invoquées pour

16. Les défenseurs de cette réforme (Dienes, Papy, etc.) s'avancent au nom de l'enfant. N'oublions pas non plus que Piaget (1973) a clairement pris position : « Nous croyons (au contraire) qu'il existe, en fonction du développement de l'intelligence en son ensemble, une construction spontanée et graduelle des structures logico-mathématiques élémentaires et que ces structures « naturelles » (au sens où l'on parle des nombres « naturels ») sont beaucoup plus proches de celles qu'utilisent les mathématiques dites modernes que celles dont se contentait l'enseignement traditionnel » (p. 1). Cette réforme qui a produit d'ailleurs un vaste débat par delà les confinements disciplinaires des spécialistes, a trouvé inévitablement chez les enseignants de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public (APMEP) un réseau de professionnels particulièrement actifs qui ont d'ailleurs aussi fortement travaillé pour l'institution des IREM en France.

17. Brousseau (1980) faisait remarquer que lors de la mise en place des nouveaux programmes de 1970, on a assisté à une baisse des déclarations d'échecs et de difficultés en mathématiques auprès des institutions spécialisées : « L'institution, par la suite de la réforme, ne savait plus, n'avait plus de code avec la société pour dire qui était en échec » (p. 177).

18. A ne pas oublier dans cette conjoncture, le rôle important, dans le débat sur l'enseignement des mathématiques, d'organisations comme l'International group for the psychology of mathematics education (PME) formé en 1976 lors du Third congress for the teaching of mathematics tenu à Karlsruhe (sous la présidence de Fishbein). Lors du sixième congrès du groupe, tenu à Grenoble en 1981, sous la présidence de Skemp et la vice-présidence de Vergnaud, les didacticiens des mathématiques ont largement contribué aux communications scientifiques du congrès.

19. « Ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et les comportements de l'élève attendus par le maître, c'est le *contrat didactique* » (Brousseau, 1980, p. 181). Ce concept apparaît comme une nécessité théorique pour traiter du fonctionnement de la transposition didactique telle qu'elle se réalise dans le système didactique réunissant l'enseignant, l'élève et le savoir en tant qu'enjeu de la relation.

expliquer la difficulté à théoriser le travail de l'enseignant dans et par le système didactique : la première, nous l'avons déjà considérée, tient à la forte présence d'une science du savoir (les mathématiques) d'une part et d'une science des apprenants d'autre part (psychologie de l'apprentissage et du développement²⁰) qui attribue essentiellement à l'enseignant le rôle de metteur en scène et de présentateur de situations utile à l'apprentissage²¹. Mais il ne faut pas oublier non plus que la didactique des mathématiques est largement portée par des enseignants ou des formateurs d'enseignants qui « incarnent » au quotidien le troisième terme de la relation didactique en se trouvant, de fait, dans une position peu propice à une nécessaire mise à distance de leur action sur le savoir et sur les élèves.²²

S'avançant à l'enseigne du « regard ternaire » par contraste avec le modèle binaire (enfant-monde physique ou enseignant-objectif pédagogique), la didactique des mathématiques n'a pas été épargnée par les critiques des disciplines constituées ou en phase de constitution. Sans entrer dans le détail des critiques adressées au concept de transposition didactique, c'est le modèle ternaire du système didactique qui a aussi été mis en cause. Parmi les critiques en provenance d'autres didactiques il y a notamment celle considérant le schéma du système didactique comme insuffisant pour rendre compte de la « constellation didactique » (Dabène, 1995). Voici un exemple typique de malentendu : en isolant et en extrapolant un schéma (les sommets d'un triangle) pour le discuter dans le cadre d'un autre modèle, la *fonction* du modèle ternaire à l'intérieur de la théorie didactique dont il est issu est complètement perdue de vue. En d'autres termes, il est important de penser que le système de relations entre enseignant, enseigné et savoir enseigné – tel que schématisable sous forme de ternarité – ne peut être critiqué pour lui-même sans convoquer dans la mise en discussion

20. Brun (1994) a développé une analyse fort éclairante de l'évolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques en insistant sur la nécessité d'une prise de position épistémologique concernant les rapports entre sujet connaissant et objet de connaissance.

21. Vergnaud (1994) décrit le rôle de l'enseignant comme devant « offrir aux sujets des situations, c'est-à-dire des occasions d'exercer des schèmes existants (de mieux en contrôler les opérations et les conditions, d'en automatiser certaines parties) et de développer des schèmes nouveaux (des conceptualisations et des règles d'action nouvelles, des buts et des tâches inhabituelles) » (p. 181).

22. Bien que le « thème » de l'enseignant ait déjà été introduit dans des écoles d'été de didactique des mathématiques, ce n'est qu'en 1995 que deux ensembles de cours (3 fois 2h) ont été commandités à Brousseau et à Chevallard pour traiter de « L'enseignant dans les théories didactiques ». Le premier devant concevoir ses cours dans le cadre de la théorie des situations didactiques, le second dans celle de la théorie anthropologique du didactique (voir Noirfalte & Perrin-Glorian, 1996 ; voir également à ce propos Margolin & Perrin-Glorian, 1997). En Suisse romande, les deuxièmes Journées didactiques de la Fouly ont été consacrées à l'étude du travail de l'enseignant (Brun, Conne, Floris & Schubauer-Leoni, 1998).

l'ensemble du dispositif théorique qui le supporte et qui prend en charge les soubassements épistémologiques du paradigme. Or, en didactique des mathématiques, le *système didactique* n'est pensable que par la gestion qu'en fait le *contrat didactique* dans et par lequel l'enseignant travaille dans la *transposition didactique* en produisant du *temps didactique* avec du savoir mis en scène dans des *situations didactiques* (structurées par des *variables ad hoc*) susceptibles de créer la nécessité d'une connaissance spécifique de la part des élèves confrontés à un problème. Voici déjà un système de concepts qui a permis une théorisation initiale suffisamment dense pour assurer quelques années de recherches didactiques aux membres de la communauté prêts à confronter le modèle avec les observables. A ces quelques concepts, d'autres sont venus s'ajouter. Parmi les « ajouts » majeurs je citerai chez Brousseau les concepts de *situation adidactique* et de *milieu*²³ ainsi que celui de *mémoire didactique*, tandis que du côté de l'approche anthropologique de Chevallard, les notions d'*objet*, *sujet*, *institution*, *rapports aux objets*, empruntées à d'autres champs théoriques et reconceptualisées au sein du didactique.

Etant donné qu'il est impensable de discuter ici les conditions d'émergence et les débats qui ont accompagné les différents concepts produits au sein de la communauté des didacticiens des mathématiques, je me propose plutôt d'insister sur quelques concepts qui ont été plus particulièrement travaillés par des chercheurs qui, tout en se situant dans le champ de la didactique des mathématiques, travaillent en sciences de l'éducation. Je m'engage en conséquence à montrer la *convergence* de certaines études de didactique des mathématiques produites en sciences de l'éducation.

PROBLÉMATIQUES DE DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Il y a une nuance entre un psychologue qui s'intéresse à la didactique et un didacticien psychologue d'origine, entre un mathématicien didacticien et un didacticien qui s'intéresse aux mathématiques. Dans une même équipe de recherche en didactique des mathématiques, un psychologue-didacticien doit

23. Le *milieu* serait le système antagoniste du sujet apprenant dans une situation donnée (didactique, adidactique ou non didactique). Dans la théorie des situations de Brousseau, l'objectif final de l'apprentissage consiste à pouvoir faire fonctionner les savoirs dans des situations où le professeur aura disparu (situation non didactique) mais pour ce faire l'enseignant crée les conditions, dans les situations didactiques, pour que l'élève puisse fonctionner adidactiquement c'est-à-dire comme si l'intention didactique de l'enseignant ne pesait pas sur lui. Dans ces situations adidactiques, l'élève est alors supposé entrer comme sujet majeur et non en tant qu'élève.

rester un membre et un interlocuteur de sa communauté de psychologues et un mathématicien-didacticien de la communauté mathématique. Chacun a beaucoup de mal à présenter à ses pairs l'objet de son travail et pour l'instant, cette terre donne rarement une citoyenneté aux nouveaux arrivants. Les facultés d'éducation, plus sensibles au besoin immense de repérer, de comprendre et de soulager les difficultés de l'éducation et de l'enseignement donnent plus facilement leur soutien à la didactique et maintiennent en leur sein des équipes de chercheurs décidés qui concentrent autour d'eux les énergies. C'est probablement la bonne voie et je crois qu'elles seront récompensées de leur persévérance. (Brousseau, allocution du 2 septembre 1997 à l'occasion de l'attribution du doctorat honoris causa de l'université de Montréal).²⁴

Cette citation, exprime les préoccupations d'un mathématicien-didacticien qui n'a jamais cessé de négocier avec la communauté des mathématiciens et qui voit – de l'extérieur ! – les enjeux académiques des sciences de l'éducation tout en percevant clairement la richesse des conditions que peuvent offrir de telles institutions à des équipes de didacticiens avec des compétences disciplinaires différentes. Mais pour éviter de tomber dans des déclarations générales et de principe, je vais illustrer l'avancée en didactique des mathématiques telle qu'elle émerge de travaux pensés depuis les sciences de l'éducation.²⁵ Pour ce faire je prendrai brièvement en compte un univers de préoccupations parmi les possibles : *la problématique du contrat didactique en lien avec les enjeux sociaux et cognitifs qui caractérisent l'articulation entre le travail de l'enseignant et le travail des différents élèves.* Le choix de la problématique n'est pas innocent : il est lié à mes propres préoccupations de recherche, mais il permet aussi de constater qu'un questionnement théorique didactique a été mené de façon convergente dans différents lieux institutionnels à l'occasion notamment de thèses de doctorat en sciences de l'éducation.

Depuis la première définition de contrat didactique donnée en 1980, Brousseau avait apporté des modifications substantielles au concept (1990) en l'articulant aux notions de *milieu* et de *situation adidactique*, tout en travaillant la nature des paradoxes qui caractérisent ce contrat. Dans une note de synthèse, Sarrazy (1995) retrace brillamment les différentes étapes du concept au sein de la théorie didactique en mettant en évidence les emprunts disciplinaires qui ont marqué le contexte épistémologique

24. Le texte de l'allocution est disponible à l'adresse internet <http://www.labomath.univ-orleans.fr/ARDM> ainsi que dans Math Ecole N° 182, avril 1998.

25. L'incursion que je me propose de faire ici, dans un ensemble restreint de travaux, mériterait d'être étendue à un corpus plus consistant de recherches de façon à discuter, plus systématiquement, du lien entre formation initiale des chercheurs, travaux subséquents de didactique et institutions académiques d'accueil.

d'émergence de la notion. Le travail du concept a porté surtout sur le jeu des sous-systèmes (professeur, élève, savoir/milieu) en mettant en évidence une dynamique fort complexe. Cette préoccupation continue d'occuper les chercheurs qui *modélisent* le milieu (en particulier Margolin, 1993, 1995b) en fonction des situations. A propos du jeu des acteurs de la scène didactique, il est particulièrement important de constater que si le concept de contrat didactique est susceptible de rendre compte des dynamiques à l'œuvre dans une relation didactique quelconque, dans une classe « ordinaire », la modélisation du jeu et de l'évolution du système de relations que les instances humaines entretiennent avec le savoir s'est avérée particulièrement utile (et utilisée) pour construire des *prototypes de situations didactiques* (projets d'ingénierie didactique) devant permettre aux élèves d'accéder à certains savoirs mathématiques bien ciblés. Or, le statut de ces productions est double : en tant que production phénoménotechnique, ces prototypes sont versés dans le camp de la recherche et sont supposés faire avancer la théorie et l'épistémologie de la didactique ; en tant que réponses à des demandes en provenance du système éducatif, le travail d'ingénierie relève d'une technologie pour la pratique d'enseignement. Du coup, en fonction de l'observatoire depuis lequel on regarde la réalité scolaire, on va apprécier l'intérêt des interventions d'ingénierie plutôt sous l'angle du processus de recherche qu'elles permettent ou sous celui des produits qu'elles fournissent.

Dans ce contexte théorique, les didacticiens des mathématiques qui travaillent en sciences de l'éducation ne se distinguent pas particulièrement en tant que pourvoyeurs de solutions aux problèmes d'enseignement. C'est en revanche dans ce contexte institutionnel qu'apparaît désormais avec une certaine insistance la question relative au rôle des élèves, voire des différents élèves impliqués dans les jeux du contrat didactique. Dans cette optique, l'instance élève, traitée pendant longtemps comme un tout syncrétique, est requestionnée et retravaillée pour comprendre *quels* élèves parviennent à décoder *quelles règles* du contrat didactique en fonction de *quelles logiques et théories professionnelles de l'enseignant* et par *quelles stratégies* ils le font. Dans certains travaux, sur lesquels je reviendrai, la question est notamment devenue la suivante : comment les élèves parviennent-ils à *cogérer* le contrat didactique avec l'enseignant en faisant avancer le temps didactique, tout en se découpant un espace personnel pour permettre au temps de l'apprentissage de jouer son rôle dans la construction de leurs connaissances ? Quels élèves, comment, en poursuivant quels intérêts et avec quels bénéfices contribuent-ils à l'*enseignement* des mathématiques ? En d'autres termes : par quels mécanismes, des enseignants s'arrangent-ils pour *partager l'intention d'enseigner* tels savoirs et avec quels élèves le font-ils ? Et comment ceux-ci se débrouillent-ils pour venir occuper ce type de place ? A quel moment et à partir de quels indices s'y auto-risent-ils ? En faisant intervenir quels types de négociations ? Je reformule

ainsi des questions que se posent désormais des chercheurs parmi lesquels je me situe (en particulier, Mercier 1997, sous presse ; Salin, 1997 ; Sarrazy, 1996 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 1997 ; Sensevy, 1997).²⁶ En retravaillant la question du contrat didactique, il m'importe alors de mettre en évidence la nécessité manifestée par ces travaux d'« ouvrir » le *sous-système élève* du système didactique. Le pari théorique est qu'une meilleure compréhension du comment certains élèves ou sous-groupes d'élèves se situent et sont situés par l'enseignant dans tel enjeu didactique spécifique, devrait permettre de revisiter les principes organisateurs et les logiques sous-jacentes aux *conditions* de l'apprentissage.

Mais entrons un peu plus avant dans un sous-ensemble de travaux qui, sous la forme de thèses de doctorat en sciences de l'éducation et dans le prolongement de celles-ci ont donné corps aux questions de recherche susmentionnées. Quatre chercheurs seront alors convoqués pour montrer à la fois l'originalité et la convergence de leurs apports respectifs au capital des travaux de didactique des mathématiques et, plus largement, au champ des sciences de l'éducation.

Contrat didactique et approche biographique du didactique

C'est par l'étude des contraintes temporelles de l'enseignement qu'Alain Mercier²⁷ pose la nécessité d'une *approche biographique du didactique*. Plus précisément c'est l'identification d'*épisodes didactiques* qui caractérise cette entrée, épisodes qui s'avèrent de précieux analyseurs de l'espace/temps didactique. Il s'agit là d'une manière fructueuse et originale pour rendre compte de l'alchimie didactique subtile mettant en relation des conditions personnelles et privées d'émergence de connaissances avec des conditions sociales de productions de savoirs (publics et institutionnalisés). Du côté des savoirs, l'analyse de la transposition didactique apparaît comme un instrument indispensable pour comprendre l'écologie mathématique des savoirs enseignés devenus enjeux d'épisodes didactiques (Mercier, 1992, 1997), du côté des sujets l'approche biographique permet de constater que, comme l'affirme désormais Mercier (sous presse), « les déterminants

26. Sauf Sarrazy, ces chercheurs ont collaboré dans le cadre d'un ouvrage collectif (édité par Blanchard-Laville, 1997) qui a couronné quelques années d'échanges entre didacticiens des mathématiques et d'autres chercheurs en sciences de l'éducation.

27. La thèse, intitulée « L'élève et les contraintes temporelles de l'enseignement, un cas en calcul algébrique », a été soutenue – en 1992 – hors du champ des sciences de l'éducation (Thèse de l'Université de Bordeaux I, spécialité : didactique des mathématiques) et sous la direction de Brousseau. Mercier, a une formation en mathématiques et est actuellement maître de conférences en sciences de l'éducation (IUFM d'Aix-Marseille).

didactiques, psychologiques et sociologiques des biographies didactiques sont à peine explorés ».

Contrat didactique, étude et autonomie dans les institutions didactiques

En considérant les cognitions comme sociales de nature, Gérard Sensevy²⁸ travaille l'espace/temps de la classe comme relevant d'une institution. Dans ce cadre, le recours à des concepts bourdieusiens permet à l'auteur de « considérer le contrat didactique comme un couplage [champ/corps <->habitus] spécifique aux institutions didactiques » (1994, p. 1). La recherche prend dans ce cas la forme d'une macro-ingénierie²⁹ et permet de repenser le clivage du contrat didactique « classique » entre la place (*le topos*) de l'enseignant et le *topos* de l'élève en posant les conditions du *partage de l'intention d'enseigner* entre enseignant et élèves. C'est en montrant l'intersubjectivité à l'œuvre qu'il peut imaginer à quelles conditions l'enseignant peut en devenir l'ingénieur, celui qui « technicise l'intersubjectivité » en travaillant les conditions de l'étude et de l'autonomie des élèves dans les institutions didactiques (Sensevy, 1997, 1998).

Contrat didactique et rôle des Arrière-plans

Dans la thèse de Bernard Sarrazy³⁰ aussi, les connaissances sont considérées comme des « constructions intersubjectives indissociables des situations et des institutions dans lesquelles elles sont actualisées, utilisées et reconnues comme telles » (1996, pp. 27-28). L'étude de la « sensibilité au

28. Ce chercheur, instituteur avec une formation universitaire en mathématiques, soutenait – en 1994 – sa thèse à l'Université de Provence, Aix-Marseille I (UFR de psychologie et des sciences de l'éducation), sous la direction de Bonniol et sous le titre : « Institutions didactiques, régulation, autonomie : une étude des fractions au cours Moyen ». Ce travail a été élaboré au fil des échanges avec des didacticiens des mathématiques marseillais (Mercier, Johsua, Chevallard).

29. La mise en œuvre de deux « instruments-institutions » appelés la « Fabrique de problèmes de Fractions » et le « Journal des Fractions » organise expressément le travail institutionnel du contrat devant permettre à certains élèves de venir occuper une place inédite dans l'espace/temps de la classe.

30. La thèse, intitulée « La sensibilité au contrat didactique : rôle des Arrière-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois », est soutenue en 1996 à l'Université de Bordeaux II (UFR des sciences sociales et psychologiques, mention sciences de l'éducation). Elle a été conduite sous la direction du professeur Clanché et avec l'appui du professeur Brousseau : « Pédagogue avisé » écrit Sarrazy dans les remerciements en début de thèse, Clanché l'initie à l'œuvre de Wittgenstein, tandis qu'à Brousseau il doit « l'essentiel de ses connaissances dans le domaine de la didactique des mathématiques ».

contrat didactique » l'amène donc à « s'interroger sur les raisons de la variété interindividuelle des sensibilités » en posant l'hypothèse selon laquelle les différences interindividuelles seraient des manifestations d'« une sorte de « culture épistémologique » de l'élève qui émergerait à la fois des pratiques d'enseignement et des pratiques d'éducation familiales » (p. 28). En s'appuyant à la fois sur la thèse de l'Arrière-plan défendue par Searle (1995), sur la notion d'*habitus* chez Bourdieu (1994) et sur la philosophie wittgensteinienne (voir Sarrazy, 1997), il considère ces pratiques comme les *Arrière-plans* du contrat. Du coup il étudie moins les règles du jeu du contrat mais plutôt « ce qui détermine la manière de jouer avec les règles qui semblent structurer la relation didactique ». Le « bon élève » serait alors celui qui peut à la fois reproduire les règles enseignées – sans pour autant s'y attacher mécaniquement – tout en s'autorisant des écarts à la règle que d'autres élèves ne se permettent pas.

Contrat didactique différentiel

Depuis le début des années 80, j'ai moi-même engagé un ensemble de travaux sous couvert d'une problématique dite « analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique »³¹ (Schubauer-Leoni, 1986, 1988, 1991). Il m'importait alors surtout de montrer l'existence d'un contrat didactique *differentiel* mettant en évidence la nécessité de considérer des *positions relatives d'élèves au sein de la classe*. L'enjeu théorique consistait à montrer l'intrication entre l'appartenance des élèves à des groupes sociaux préexistants à l'entrée dans le didactique (en particulier le positionnement lié à la classe sociale) et la place que ces élèves venaient à prendre – et que l'enseignant leur attribuait – au fil de la gestion du contrat didactique de la classe. Dans ce cas la gestion différentielle du contrat doit pouvoir être identifiable dans ses effets sur les types de connaissances mathématiques attendues par l'enseignant et produites par les différents élèves. Remarquons au passage que ma question de recherche, née dans le prolongement de mes préoccupations de psychologue social, a été assimilée sans autre aux travaux sur le contrat didactique, sans que les didacticiens puissent traiter du caractère différentiel de ce contrat. Il n'est donc pas exclu que si la question a pu maintenir une certaine vitalité en sciences de l'éducation, en attendant que d'autres confrères didacticiens se trouvent confrontés à la nécessité de traiter de phénomènes du même ordre, cela tient notamment à l'espace institutionnel dont j'ai la responsabilité à Genève et qui porte le nom de « Didactique et interactions sociales ».

31. La thèse, soutenue en 1986 en Sciences de l'éducation à Genève, a été dirigée par Perret-Clermont. Le jury, composé exclusivement de psychologues, faisait appel à des expertises de psychologues sociaux intéressés à la didactique et à des didacticiens psychologues d'origine.

Bien que construits pour répondre à des questions de recherche spécifiques, l'ensemble de ces travaux travaille le concept de contrat didactique et rencontre des phénomènes nouveaux que la théorie didactique ne permettait pas, jusque-là, de traiter mais qui trouvaient un écho dans d'autres champs scientifiques connexes : pour comprendre les conditions faites à l'apprentissage il faut comprendre les *conditions de partage de l'intention d'enseigner*, celles qui permettent aux élèves de s'*enseigner* (Mercier, 1997 ; Sensevy, 1998), mais pour ce faire il est utile de mettre en évidence à quel point le contrat didactique relève d'*habitus de groupes* au sein de la classe, des *habitus constitutifs* de la pensée des élèves qui transportent avec eux, dans d'autres institutions, les différentes formes de rationalité opérées dans et par la recherche d'un contrat en classe.³² Or, cette analyse suppose qu'on pense le contrat didactique comme un *contrat didactique différentiel* (Schubauer-Leoni & Perret-Clermont, 1997). Soutenue par cet ensemble de travaux, la question de « la participation des élèves à l'enseignement » (Mercier, sous presse) peut désormais trouver place en didactique des mathématiques. Sous ce label, qui rappelle les injonctions pédagogiques bien connues (du style « il faut faire participer les élèves en classe »), se fait jour une théorie des mécanismes didactiques qui rendent possible la participation. De plus il s'agit d'une participation à l'enseignement de savoirs mathématiques et non à l'animation de la classe au sens pédagogique du terme, ce qui signifie que l'élève qui participe crée, par la même occasion, les conditions pour s'*enseigner* tout en coopérant avec l'enseignant pour que la leçon et le temps didactique avancent. Par ailleurs, l'étude de ces conditions de possibilité-là ne peut plus ignorer ce que l'élève transporte avec lui depuis d'autres institutions didactiques et notamment familiales. Les Arrière-plans et *habitus* issus d'autres pratiques institutionnelles reviennent sur le devant de la scène et obligent le chercheur en didactique à penser expressément les médiations et régulations didactiques et institutionnelles dans et par lesquelles les élèves et les enseignants pensent et se comportent face à tels contenus de savoir (Sarrazin, 1997).

PERSPECTIVES

La didactique des mathématiques a cherché à se donner une discipline/institution au sens de Voutat, Schorderet et Gottraux (1997). Les chercheurs de la communauté sont dispersés dans différentes institutions académiques et l'analyse des effets des différents rattachements reste à faire. Ceci dit, lorsque cette didactique a pu se développer en sciences de l'éducation,

32. Je reprends ici la version « rectifiée » de contrat : « Le concept théorique en didactique n'est donc pas le contrat (le bon, le mauvais, le vrai ou le faux contrat) mais le processus de recherche d'un contrat hypothétique » (Brousseau, 1996, p. 68).

elle a souvent pu bénéficier de conditions particulièrement intéressantes grâce à la présence, dans un même lieu, de chercheurs issus de formations disciplinaires différentes. Je considère par ailleurs que la confrontation est nécessaire avec les autres didactiques ainsi qu'avec des représentants d'autres disciplines en sciences humaines et sociales qui se positionnent en sciences de l'éducation. Une méthode de travail fructueuse consiste à engager des confrontations serrées et sans complaisance sur la base de mêmes corpus empiriques devant permettre à chaque interlocuteur de travailler les phénomènes dont il peut rendre compte dans l'état d'avancement de ses cadres théoriques. Ce « croisement » de regards disciplinaires sur des *faits* didactiques et partant, sur les pratiques sociales et institutionnelles du champ éducatif est particulièrement exigeant mais vraisemblablement nécessaire pour penser les sciences de l'éducation. Ce qui est en jeu est à la fois le développement des théories didactiques spécifiques et l'identification de phénomènes redondants, voire permanents, pouvant nourrir la difficile problématisation d'une science *du* didactique. Une telle entrée, si elle veut éviter l'impasse d'une didactique générale, doit être sous le contrôle des didactiques disciplinaires et travailler avec une vigilance épistémologique accrue les importations depuis les autres sciences humaines et sociales qui œuvrent dans le domaine éducatif. A ce propos une démarche de *didactique comparée* serait non seulement pertinente mais désormais nécessaire pour saisir finement les enjeux institutionnels et théoriques à la fois à l'intérieur et entre les différentes didactiques. Une telle approche reste, pour l'essentiel, à réaliser mais la pertinence a déjà été esquissée (notamment par Reuter, 1995). Les débats internes aux différentes didactiques font désormais souvent référence aux champs connexes de l'une ou l'autre didactique et engagent des confrontations avec les disciplines dites « de référence » (Arsac, Gréa, Grenier & Tiberghien, 1995 ; Brun, Conne & Floris, 1997 ; Chevallard, 1991 ; Chiss, David & Reuter, 1995 ; Margolinas, 1995a ; Raisky & Caillot, 1996). Vaste programme, certainement trop euphorique, mais qui me fait croire à l'importance d'un projet collectif où les sciences didactiques poursuivent leur construction tout en contribuant à l'essor des sciences de l'éducation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amade-Escot, C. & Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive : questions théoriques et méthodologiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Arsac, G., Gréa, J., Grenier, D. & Tiberghien, A. (Ed.). (1995). *Différents types de savoirs et leur articulation : travaux et thèses de didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Astolfi, J.-P. & Demounem, R. (1996). *Didactique des sciences de la vie et de la terre*. Paris : Nathan.

- Astolfi, J.-P. & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Audiger, F., Crémieux, C. & Tutiaux-Guillon, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 428-442.
- Blanchard-Laville, C. (Ed.). (1997). *Variations sur une leçon de mathématiques*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Brousseau, G. (1972). Processus de mathématisation. In Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public (APMEP) (Ed.), *La mathématique à l'école élémentaire* (pp. 428-457). Paris : APMEP.
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182.
- Brousseau, G. (1982). *Petit panorama de la didactique des mathématiques*. Manuscrit non publié, Université de Bordeaux I.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Brousseau, G. (1994). Perspectives pour la didactique des mathématiques. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde & P. Tavignot (Ed.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France* (Recherches en Didactique des Mathématiques, pp. 51-66). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Brousseau, G. (1996). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. In J. Brun (Ed.), *Didactique des mathématiques* (pp. 45-144). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. (Republié de *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115, 1986)
- Brun, J. (1994). Evolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde & P. Tavignot (Ed.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France* (Recherches en Didactique des Mathématiques, pp. 67-83). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Brun, J., Conne, F. & Floris, R. (Ed.). (1997). *Analyse de protocoles entre didactique des mathématiques et psychologie cognitive : actes des Premières Journées Didactiques de la Fouly*. Genève : Interactions Didactiques.
- Brun, J., Conne, F., Floris, R. & Schubauer-Leoni, M.-L. (Ed.). (1998). *Méthodes d'étude du travail de l'enseignant : actes des Secondes Journées Didactiques de la Fouly*. Genève : Interactions Didactiques.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd. rev. et aug.). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(1), 73-112.

- Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (Ed.). (1995). *Didactique du français : état d'une discipline*. Paris : Nathan.
- Conne, F. (1986). *La transposition didactique à travers l'enseignement des mathématiques en première et deuxième année de l'école primaire*. Lausanne : Couturier-Noverraz.
- Dabène, M. (1995). Quelques étapes dans la construction des modèles. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Ed.), *Didactique du français : état d'une discipline* (pp. 11-32). Paris : Nathan.
- Favre, P. (1985). Histoire de la science politique. In M. Grawitz & J. Leca (Ed.), *Traité de science politique* (pp. 3-45). Paris : Presses Universitaires de France.
- Giordan, A. (1994). L'élève et/ou les connaissances scientifiques : approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves (3^e éd. rev. et aug.). Bern : Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1997). Les débuts de la pédagogie comme discipline universitaire : l'exemple de Genève, 1890-1916. In D. Le Dinh (Ed.), *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIX^e-XX^e siècles* (Les Annuelles N° 8, pp. 135-171). Lausanne : Antipodes.
- Johnsua, S. & Dupin, J.-J. (1989). *Représentations et modélisations : le « débat scientifique » dans la classe et l'apprentissage de la physique*. Bern : Peter Lang.
- Johnsua, S. & Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kilani, M. (1996). *Introduction à l'anthropologie*. Lausanne : Payot.
- Le Dinh, D. (1997) Introduction : pour une histoire sociale des sciences sociales. In D. Le Dinh (Ed.), *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIX^e-XX^e siècles* (Les Annuelles N° 8, pp. 5-14). Lausanne : Antipodes.
- Margolin, C. (1993). *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Margolin, C. (Ed.). (1995a). *Les débats de didactique des mathématiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Margolin, C. (1995b). La structuration du milieu et ses apports dans l'analyse a posteriori des situations. In C. Margolin (Ed.), *Les débats de didactique des mathématiques* (pp. 89-102). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Margolin, C. & Perrin-Glorian, M.-J. (1997). Des recherches visant à modéliser le rôle de l'enseignant. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 17(3), 7-13.
- Mercier, A. (1992). *L'élève et les contraintes temporelles de l'enseignant : un cas en calcul algébrique*. Thèse de doctorat en Didactique des mathématiques, Université de Bordeaux I.
- Mercier, A. (1997). La relation didactique et ses effets. In C. Blanchard-Laville (Ed.), *Variations sur une leçon de mathématiques* (pp. 259-312). Paris : L'Harmattan.

- Mercier, A. (sous presse). La participation des élèves à l'enseignement. *Recherches en Didactique des Mathématiques*.
- Moniot, H. (Ed.). (1984). *Enseigner l'histoire : des manuels à la mémoire*. Bern : Peter Lang.
- Noirfalise, R. & Perrin-Glorian, M.-J. (Ed.). (1996). *Actes de la VIIIe Ecole d'été de didactique des mathématiques, 22-31 août 1995, Saint-Sauves d'Auvergne*. Clermont-Ferrand : Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique : l'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- Piaget, J. (1973). Remarques sur l'éducation mathématique. *Math Ecole*, 58, 1-7.
- Raisky, C. & Caillot, M. (Ed.). (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique : débat autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. (1995). Vers une synthèse : réflexions et propositions. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Ed.), *Didactique du français : état d'une discipline* (pp. 243-259) Paris : Nathan.
- Rouchier, A. (1994). Naissance et développement de la didactique des mathématiques. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde & P. Tavignot (Ed.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France* (Recherches en Didactique des Mathématiques, pp. 148-160). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Salin, M.-H. (1997). Contraintes de la situation didactique et décisions de l'enseignante. In C. Blanchard-Laville (Ed.), *Variations sur une leçon de mathématiques* (pp. 31-57). Paris : L'Harmattan.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 85-118.
- Sarrazy, B. (1996). *La sensibilité au contrat didactique : rôle des Arrière-plans dans la résolution de problèmes arithmétiques au cycle trois*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Bordeaux II.
- Sarrazy, B. (1997). Sens et situations : une mise en question de l'enseignement des stratégies métacognitives en mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 17(2), 135-166.
- Schneuwly, B. (1997). Psychologie et pédagogie : le paradigme psychopédagogique et son contraire. *Skholē*, 7, 27-44.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1986). *Maître-élève-savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Genève.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1988). Le contrat didactique : une construction théorique et une connaissance pratique. *Interactions didactiques*, 9, 67-81.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1991). L'évaluation didactique : une affaire contractuelle. In J. Weiss (Ed.), *L'évaluation : problème de communication* (pp. 79-95). Fribourg/Neuchâtel : DelVal & Institut romand de Recherche et de Documentation Pédagogique.

- Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (1997). L'enseignante construtrice et gestionnaire de la séquence. In C. Blanchard-Laville (Ed.), *Variations sur une leçon de mathématiques* (pp. 91-126). Paris : L'Harmattan.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Perret-Clermont, A.-N. (1997). Social interactions and mathematics learning. In T. Nunes & P. Bryant (Ed.), *Learning and teaching mathematics* (pp. 265-283). Hove : Psychology Press.
- Searle, J. R. (1995). *La redécouverte de l'esprit*. Paris : Gallimard.
- Sensevy, G. (1994). *Institutions didactiques, régulations, autonomie : une étude des fractions au cours moyen*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Provence Aix-Marseille I, Aix-en-Provence.
- Sensevy, G. (1997). Désirs, institutions, savoirs, In C. Blanchard-Laville (Ed.), *Variations sur une leçon de mathématiques* (pp. 195-216). Paris : L'Harmattan.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2/3), 133-170.
- Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde & P. Tavignot (Ed.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France* (Recherches en Didactique des Mathématiques, pp. 177-191). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Vergnaud, G. & Durand, C. (1976). Structures additives et complexité psychogénétique. *Revue Française de Pédagogie*, 36, 28-43.
- Verret, M. (1974). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- Voutat, B., Schorderet, P.-A. & Gottraux, P. (1997). Mémoire disciplinaire et légitimation scientifique : la science politique en Suisse. In D. Le Dinh (Ed.), *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIX^e-XX^e siècles* (Les Annuelles N° 8, pp. 15-45). Lausanne : Antipodes.