

Université Victor Segalen Bordeaux 2
Faculté des Sciences de l'Homme

Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement et de formation

Contribution à l'étude des rapports entre pédagogie et enseignement

Note de synthèse
pour l'habilitation à diriger des recherches
en Sciences de l'Education

présentée par

Alain MARCHIVE

Soutenue le 19 janvier 2006
devant un jury composé de :

- M. le Pr Raymond BOURDONCLE, Université Charles de Gaulle Lille 3
- M. le Pr Marc BRU, Université Toulouse le Mirail
- M. le Pr Pierre CLANCHÉ, Université Victor Segalen Bordeaux 2
- M. le Pr Jean HOUSSAYE, Université de Rouen
- Mme la Pre Jarmila NOVOTNA, Université Charles de Prague
- M. le Pr André ROUCHIER, IUFM d'Aquitaine

Université Victor Segalen Bordeaux 2
Faculté des Sciences de l'Homme

Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement et de formation

Contribution à l'étude des rapports entre pédagogie et enseignement

Note de synthèse
pour l'habilitation à diriger des recherches
en Sciences de l'Education

Présentée par

Alain MARCHIVE

Soutenue le 19 janvier 2006
devant un jury composé de :

- M. le Pr Raymond BOURDONCLE, Université Charles de Gaulle Lille 3
- M. le Pr Marc BRU, Université Toulouse le Mirail
- M. le Pr Pierre CLANCHÉ, Université Victor Segalen Bordeaux 2
- M. le Pr Jean HOUSSAYE, Université de Rouen
- Mme la Pre Jarmila NOVOTNA, Université Charles de Prague
- M. le Pr André ROUCHIER, IUFM d'Aquitaine

Sommaire

INTRODUCTION	5
PARTIE 1: OBJETS DE RECHERCHE ET THEMATIQUES EMERGENTES.....	10
1. LES SITUATIONS SCOLAIRES COMME OBJET D'ETUDE	12
1.1. <i>Les interactions entre élèves</i>	12
1.2. <i>Les rituels de la vie scolaire</i>	18
1.3. <i>La mise en place des règles</i>	24
2. LA FORMATION DES MAITRES, UN ENJEU POUR LA RECHERCHE	29
2.1. <i>Recherche et formation</i>	29
2.2. <i>Synthèses et modélisations</i>	36
3. PENSEE PEDAGOGIQUE ET THEORIE DES SITUATIONS DIDACTIQUES.....	40
3.1. <i>Textes pédagogiques et analyse de situations didactiques</i>	40
3.2. <i>L'autorité, une question didactique ?</i>	45
3.3. <i>Discours utopique et travail didactique</i>	49
PARTIE 2 : ANCRAGES DISCIPLINAIRES ET FONDEMENTS THEORIQUES.....	53
1. L'ANCRAGE PEDAGOGIQUE	55
1.1. <i>Critique de la raison pédagogique</i>	55
1.2. <i>Le discours pédagogique comme discours de la conviction. L'exemple de Freinet</i>	58
1.3. <i>Pédagogue et chercheur en sciences de l'éducation ?</i>	61
1.4. <i>De la pédagogie scientifique à la didactique</i>	65
2. L'ETAYAGE DIDACTIQUE.....	68
2.1. <i>Sciences de l'éducation et didactique</i>	68
2.2. <i>Intégration ou confrontation ?</i>	73
2.3. <i>La didactique : tour de Babel ou tour d'ivoire ?</i>	75
3. L'OUVERTURE ANTHROPOLOGIQUE	79
3.1. <i>De l'ethnologie de l'éducation à la méthode ethnographique</i>	79
3.2. <i>Théorie anthropologique du didactique et approche comparatiste</i>	84
3.3. <i>La perspective anthropo-didactique</i>	88
PARTIE 3 : PERSPECTIVES DE RECHERCHE ET TRAVAIL DU CHERCHEUR.....	93
1. OBSERVER LES PRATIQUES ENSEIGNANTES	95
1.1. <i>L'enseignant, un homme à métiers</i>	95
1.2. <i>L'implicite et les limites de la rationalité</i>	98
1.3. <i>Stratégies et ajustements dans les situations d'enseignement</i>	101
1.4. <i>Rituels et routines : le poids des régularités</i>	105
2. COMPRENDRE LES RAISONS DES ACTIONS	108
2.1. <i>Arrière-plans, contraintes et assujettissements</i>	108
2.2. <i>Croyances et idéologies pédagogiques</i>	112
2.3. <i>La position dans le champ : le cas des remplaçants et des maîtres formateurs</i>	118
3. LE METIER DE CHERCHEUR EN SCIENCES DE L'EDUCATION	122
3.1. <i>Remarques sur la méthode ethnographique</i>	122
3.2. <i>L'utilité sociale de la recherche</i>	128
3.3. <i>Le métier de chercheur</i>	131
CONCLUSION	136
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	139
INDEX DES AUTEURS CITES.....	157

Introduction

Comprendre un itinéraire de recherche suppose un détour biographique. Dire qui l'on est, mais sans raconter sa vie ; réfléchir à sa propre histoire mais en se méfiant des illusions rétrospectives ; autant de précautions pour éviter que la personne prenne le pas sur le chercheur et que le passé de l'action recouvre le présent de la réflexion. Tout me ramène pourtant à cette question initiale : par quel concours de circonstances ai-je échappé au mécanisme de la reproduction qui me désignait pour reprendre la ferme familiale ? Désignation dénuée de toute dimension négative d'ailleurs, tant j'avais intégré comme un désir ce que d'autres ont décrit comme un destin. Curieux renversement de situation, qui me conduit aujourd'hui à revendiquer comme un honneur, cette origine modeste aux allures de stigmaté. Perversité de la domination bourgeoise ou revanche de la soumission populaire ? Gardons-nous de tout angélisme dans cette image d'Epinal de celui qui doit plus à ses maîtres et au hasard des rencontres qu'à son talent, d'avoir déjoué les pronostics et d'avoir ainsi involontairement contribué à préserver le peu de crédit d'une école sans doute trop injustement reléguée au rang d'auxiliaire de la domination bourgeoise. Car dans cette école de la reproduction et des héritiers des années soixante, un autre mythe demeurait, renforcé par ses improbables réussites, celui de « l'école libératrice », titre ô combien emblématique de l'hebdomadaire du Syndicat National des Instituteurs.

Comment lutter contre cette idéologie sans lutter contre ses maîtres fut une question difficile : il n'était pas simple de combattre l'école bourgeoise sans assimiler ses anciens maîtres d'école et professeurs de cours complémentaire (les collèges d'enseignement secondaires n'existaient pas encore dans les campagnes) à des suppôts de l'ordre établi ou des valets de la bourgeoisie. L'émancipation était sans doute à ce prix : dans l'action syndicale d'opposition, dans le double usage de la langue de bois et la dialectique, dans l'écriture serrée de l'argumentation politique ou dans la rédaction du pamphlet. On a dit à juste titre que l'engagement politique et syndical avait été un outil incomparable de formation. Ce n'est pas seulement vrai au plan de la maîtrise des registres de la communication orale ou écrite ; c'est aussi vrai au plan de la curiosité intellectuelle, du développement des connaissances (politiques, historiques, philosophiques) et des relations sociales. Parler de solidarité vécue pourrait paraître puéril ou naïf s'il ne s'agissait que d'une solidarité interne au groupe, politique ou syndical. Mais cette solidarité va au-delà : elle concerne ceux qui partagent la commune volonté d'action, dans le monde social et professionnel. L'engagement syndical et politique s'avère rapidement indissociable de l'engagement pédagogique. Découvrir la pédagogie Freinet, participer à une association pédagogique ouverte en milieu rural, choisir d'être instituteur dans un village relèvent sans doute de cette volonté de ne pas séparer vie sociale et vie professionnelle, fut-ce au détriment de la vie privée.

Dire que ces multiples engagements furent limpides et sans ombres, retours en arrière, compromis ou compromissions serait méconnaître l'ambivalence des individus formés dans le respect des valeurs et de l'ordre établi et qui en découvrent soudain la fatuité. S'il est aisé de condamner les massacres de Videla en Argentine, il n'est pas si facile de lutter pour le boycott de la coupe du monde de football lorsqu'on est soi-même footballeur ; s'il est facile de dénoncer la compétition dans le sport comme à l'école, il est difficile de participer soi-même à des compétitions ou de noter ses élèves pour, dit-on, satisfaire la demande de parents ; s'il est facile de se déclarer antimilitariste et de lutter

dans les comités du même nom, il l'est moins de refuser sa présence et celle de ses élèves au monument aux morts. L'ambiguïté n'est pas moins grande dans le domaine pédagogique, lorsqu'il faut composer entre le discours de la pédagogie nouvelle et la pratique d'un enseignement empruntant certaines formes de la pédagogie classique : le recours à l'effort, l'exigence de réussite, le refus de la fatalité de l'échec. L'habitus pédagogique de l'élève de classe rurale à la pédagogie « traditionnelle » suffit-il à expliquer la persistance de la tradition derrière le recours aux techniques Freinet ? Ou bien faut-il aller chercher plus loin encore, dans ce que l'on a appelé l'habitus de classe dominée, cette propension au compromis, au refus de l'affrontement direct, à l'évitement du conflit ?

Difficile de dire si l'ancien nomadisme professionnel a quelque rapport avec l'éclectisme scientifique d'aujourd'hui, mais force est de constater qu'en pédagogie aussi, l'ennui naît de l'uniformité et que les mutations professionnelles peuvent être des moyens de lutter contre la sclérose et la répétition. Du moins est-ce leur noble justification, car on peut se demander si cette mobilité ne masque pas une forme d'incapacité à affronter la durée, à s'inscrire dans la permanence et la stabilité. Marque des temps nouveaux, où l'individualisme s'accorde très bien de ces déplacements fréquents, zappings opportunistes qui pourraient bien marquer le refus de l'engagement à long terme et donc de l'obligation à devoir rendre des comptes au corps social, aux familles, à ceux que vous avez formés. Ainsi compris, mon choix d'enseigner en ZEP, dans un poste de la scolarisation des enfants de migrants est peut-être moins glorieux qu'il y paraît. Sans doute n'est-ce pas un hasard si c'est au cours de cette expérience qu'a débuté la formation universitaire : la relative souplesse d'un poste « hors la classe » rend possible d'autres formes d'investissement. La découverte des questions sociales et professionnelles posées par les quartiers urbains à forte population immigrée, la diversité des échanges et le travail d'équipe soulignent les manques, éveillent les interrogations et font naître de nouveaux besoins auxquelles les sciences de l'éducation, dont j'ignore alors jusqu'à l'existence, vont devoir répondre.

Le pas n'est pas facile à franchir, lorsque l'université est un monde inconnu et réputé inaccessible, par une sorte d'idéalisation du savoir savant et de ceux qui le portent, et d'intériorisation de sa propre médiocrité. La découverte est totale et fait mesurer la distance culturelle qui sépare encore les univers sociaux et le coût d'un tel engagement. On comprend que la formation soit alors vécue sur un mode particulier, plus proche de la boulimie que de l'ascétisme, de l'accumulation que du discernement, du conformisme que de l'autonomie. On ne sera pas surpris de cette forme de « bonne volonté culturelle » typique du volontarisme petit-bourgeois, dont on a pu à tort se gausser, mais dont il n'est pas si facile de se déprendre : à partir de quand et à quelles conditions parvient-on à s'affranchir de cette sourde domination et s'autorise-t-on à penser par soi-même ?

Accéder au monde de la formation sans quitter l'enseignement en devenant maître formateur, apparaît alors comme une suite logique, portée par la nécessité de « frotter et limer sa cervelle contre celle des autres » selon la belle formule de Montaigne. Voir et être vu, accepter le poids du regard de l'autre et aiguïser son propre regard ne sont au fond que des formes particulières de l'observation et de l'analyse des situations qui préfigurent d'autres pratiques d'enquêtes de terrain, ethnographiques en particulier. L'engagement dans la recherche peut être interprété *a posteriori*, comme le fruit d'un lent travail de maturation. Pourtant, si on peut parler de choix de carrière dans le domaine professionnel, ce n'est pas le cas dans le champ universitaire, tant les engagements successifs le furent en dehors de toute stratégie, plus soumis à une dynamique interne qu'à une quelconque vision à long terme. Curieuse aventure dès lors, que celle de la thèse, dont on ne saura jamais si

l'enjeu véritable réside dans la volonté de connaissance ou le désir de reconnaissance, et dont l'objet semble anecdotique, presque incongru parfois. C'est pourtant dans celui-ci qu'il faut chercher les fondements et le sens de l'entreprise, dans les liens qui l'attachent au passé, ultime justification des nouveaux engagements.

La soutenance de thèse est sans doute un des derniers grands rituels universitaires et ne peut être vécue autrement que comme la marque d'une soumission à l'institution, à ses rites, à son jeu. A la différence près que si les acteurs en connaissent les règles, ceux qui les ignorent ont du mal à comprendre ce qui se joue ici. La force symbolique du rituel n'est cependant pas seulement dans ce qu'il dit ou dans ce qu'il fait : il n'est pas seulement dans l'intronisation de l'impétrant, mais dans la consécration d'une distance. Ce qui devait être un aboutissement ne s'avèrera pourtant qu'une simple étape. Les grandes décisions étant rarement les plus calculées, ce sont les circonstances qui décident parfois. Quitter le bureau et la salle de classe pour l'amphithéâtre est cependant plus simple qu'il y paraît, peut-être parce qu'il est plus facile d'enseigner à l'université qu'au cours préparatoire. Une chose est certaine, l'appartenance à l'univers social de la recherche et au monde de la culture dite savante impose une certaine prudence quant à l'usage de sa nouvelle légitimité : ne sombrer ni dans le populisme, ni dans le misérabilisme, ne pas imposer ses idées mais les soumettre au débat, utiliser son savoir autrement que comme un outil de pouvoir.

La rédaction d'une note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches est l'occasion de réaliser un premier bilan. Mais il ne suffit pas de dresser un état des lieux ou de porter un regard rétrospectif sur son itinéraire de recherche, encore faut-il en établir le fil conducteur et montrer la cohérence de la démarche. Prise entre la tentation biographique et l'illusion rétrospective de la logique *a priori*, l'entreprise est pour le moins risquée. Force est pourtant de reconnaître le poids de l'aléatoire et du conjoncturel dans tout parcours académique et dans toute production universitaire, où il est parfois difficile de distinguer ce qui relève du hasard, de la nécessité ou des simples opportunités. Un regard un peu rapide, ou une analyse trop superficielle des travaux, pourrait certes trouver quelques points d'ancrage, mais on s'interdirait d'en comprendre la portée, si on ne les intégrait pas dans leur « niche écologique » et dans un cadre plus large (théorique, épistémologique) qui leur confère leur véritable sens.

On peut considérer qu'il existe globalement deux grands profils de chercheurs : ceux qui mènent des recherches « centrifuges », dont les travaux se concentrent autour du même objet qu'ils étudient de manière de plus en plus approfondie et de plus en plus précise ; ceux qui privilégient la diversité, changent d'objet ou s'engagent dans plusieurs travaux simultanément, conduisant à ce que l'on pourrait appeler des recherches « centripètes ». Je me situerai plutôt dans la deuxième catégorie, celle du chercheur explorant plusieurs pistes, dans différents champs d'investigation. La diversité n'est cependant pas l'instabilité et la variété des centres d'intérêt ne signifie pas une absence de conception unifiée de la recherche. Les démarches « centripètes » ne sont pas aléatoires : elles partent d'un noyau à partir duquel se construisent des objets de recherche particuliers. Ce noyau central à partir duquel s'engagent et se développent les activités de recherche fonde à mon sens l'unité et la cohérence interne de la démarche de recherche. Me concernant, il se résume dans une partie du titre que j'ai donné à cette note de synthèse : l'étude des phénomènes d'enseignement. Bien qu'elle soit forcément réductrice, cette expression me semble bien rendre compte de la nature des travaux menés au cours de la dernière décennie. L'étude des phénomènes d'enseignement constitue en effet, depuis ma thèse consacrée aux pratiques d'entraide pédagogique entre élèves, le thème central de mes

travaux, qu'il s'agisse des pratiques enseignantes, des questions de formation où de l'analyse des textes pédagogiques.

L'aléatoire qui semble caractériser la démarche « centripète », est donc moins important qu'il y paraît. Et c'est à montrer, derrière l'éclectisme apparent des travaux, l'unité épistémologique, théorique et méthodologique, que je vais consacrer une large part de cette note de synthèse. Il ne s'agit pas d'inventer une cohérence à tout prix, mais d'établir les regroupements et les liens nécessaires à l'établissement d'une problématique d'ensemble. Cette problématique est donc plus construite que véritablement découverte même si elle n'est pas vraiment inventée. Le travail de synthèse proposé ne relève donc pas de la pure imagination, pas plus qu'il ne procède d'un quelconque opportunisme, visant à tirer parti de la situation pour édifier des grands discours ou « modèles » sans réelle validité scientifique. Il saisit par contre l'opportunité pour développer une réflexion d'ensemble sur les travaux antérieurs et contribuer à l'élaboration de nouvelles perspectives de recherche. A toute simplification ou catégorisation hâtives, on préférera donc une démarche réflexive étayée, qui s'efforce de décrire le monde tel qu'on le voit et non tel que l'on voudrait qu'il soit.

L'étude des phénomènes d'enseignement est présentée dans le cadre d'une approche anthropo-didactique. Formulation un peu barbare sans doute, mais qui exprime de manière relativement explicite le double point de vue, anthropologique et didactique, qui préside à l'étude des phénomènes d'enseignement. Cette approche n'est pas totalement nouvelle puisqu'elle a été développée récemment par Sarrazy (2002a) et constitue un axe du laboratoire *Didactique et anthropologie des enseignements scientifiques et techniques* auquel j'appartiens. J'en donnerai évidemment une définition plus précise et je la développerai dans le cours de cette note. Je voudrais seulement souligner le caractère novateur de cette nouvelle approche, qui refuse de juxtaposer deux approches spécifiques (anthropologique et didactique) en comparant ou en cumulant leurs apports respectifs, mais qui se propose de les croiser pour mieux analyser les situations scolaires et les processus d'enseignement et éviter ainsi de reproduire la division classique entre pédagogie et didactique. Toutefois l'approche anthropo-didactique ne se réduit pas à une posture de recherche plus ou moins avantageuse sans fondement théorique, c'est pourquoi je consacrerai une part importante de ce travail à la présentation et à l'analyse critique des positions théoriques qui lui sont attachées, qu'il s'agisse de l'anthropologie de l'éducation ou des didactiques disciplinaires (tout particulièrement de la didactique des mathématiques), de la *Théorie des situations* de Brousseau (1998) ou de la *Théorie anthropologique du didactique* de Chevallard (1991).

Quid alors de la pédagogie et quelle place lui réserver dans ce dispositif ? Cette question traversera la note de synthèse et sa réponse en représente un des enjeux les plus importants. L'ensemble de mes travaux se situe en effet dans une perspective que l'on a coutume de qualifier de « pédagogique », sans que cette forme adjectivale fasse l'objet d'une quelconque précision. Or, à l'heure où la pédagogie est confrontée à de multiples attaques, qu'il s'agisse des invectives dont sont l'objet les « pédagogues » ou du mépris dans lequel la tiennent certains didacticiens, une clarification est nécessaire, non seulement sur sa définition et son rôle, mais sur les rapports qu'elle peut entretenir avec les disciplines universitaires (sciences de l'éducation comprise) et donc sur sa place dans le champ de l'éducation et de la formation. Cette clarification n'est pas sans conséquence sur la conception et l'orientation de mes recherches, et sur la redéfinition de certains cadres théoriques. Je lui accorderai donc une place importante en intégrant la perspective historique à l'analyse théorique. Il s'avère en effet que les relations entre didactique et pédagogie ne sont pas nouvelles et que tout un courant de la pédagogie (la pédagogie

expérimentale) a participé au développement de la didactique. Aujourd'hui encore, au sein des sciences de l'éducation, la question de ces rapports est loin d'être réglée.

Les sciences de l'éducation constituent naturellement un autre des grands domaines d'interrogation qui traverse cette note de synthèse. En tant que discipline universitaire, elles constituent le cadre d'exercice des fonctions d'enseignement et de recherche et contribuent à la structuration et au développement de la vie scientifique du milieu. L'importance du rôle joué par la science de l'éducation, dans l'évolution de la pensée et de la recherche en éducation, à la charnière du XIX^e et du XX^e siècle, n'est plus à démontrer ; l'analyse de la manière dont les sciences de l'éducation se sont constituées puis se sont structurées au plan institutionnel et scientifique n'en est pas moins utile pour comprendre l'évolution des rapports de force à l'intérieur du champ. Le métier de chercheur et de directeur de recherche est en effet directement lié à ces évolutions, qu'il s'agisse du rôle joué par les laboratoires ou par les réseaux, au niveau national et international.

Cette note de synthèse sera divisée en trois grandes parties que je ne détaillerai pas ici, chacune étant introduite par un texte de présentation permettant d'en définir les grandes lignes et de soulever les principales questions.

La première partie, intitulée *Objets de recherche et thématiques émergentes* sera consacrée à la présentation des travaux antérieurs et à leur mise en perspective à partir de trois grandes thématiques : les pratiques d'enseignement, les questions de formation et les idées pédagogiques, qu'il s'agisse de l'analyse des textes et oeuvres pédagogiques, ou de réflexions plus personnelles sur la question de l'autorité, les utopies, etc. Il eût été inutile ou redondant de présenter ces travaux de manière détaillée, c'est pourquoi j'ai préféré introduire chacun des sous-chapitres par les résumés des publications auxquelles il est fait référence et adopter une posture plus réflexive, consistant à soulever des questions théoriques ou à développer un point de vue critique.

La deuxième partie, intitulée *Ancrages disciplinaires et fondements théoriques*, constitue le cœur de cette note de synthèse. Elle décrit les trois grands pôles de référence sur lesquels se sont fondés - ou se fondent - mes travaux de recherche : le pôle pédagogique, le pôle didactique et le pôle anthropologique. Chacun des ces trois pôles est étudié du double point de vue socio-historique et théorique et du point de vue de ses rapports avec les autres pôles. On mettra à jour les filiations encore assez peu étudiées, entre pédagogie expérimentale ou pédagogie scientifique et didactique d'une part, ou celles qui apparaissent entre les didactiques disciplinaires (notamment la didactique des mathématiques) et les questions anthropologiques, l'anthropologie en tant que telle n'étant pas encore véritablement engagée dans l'étude des phénomènes d'enseignement ou de diffusion des connaissances.

La troisième partie propose des *Perspectives de recherche* et s'interroge sur le travail du chercheur. Elle établit les bases d'un nouvel axe susceptible de venir renforcer le pôle anthropo-didactique du laboratoire DAEST. S'appuyant sur des éclairages théoriques plus précis et sur des exemples de travaux déjà réalisés, ces projets s'inscrivent dans la logique des travaux existants et pour certains ouvrent de nouvelles pistes dans deux domaines : l'observation des pratiques enseignantes et la compréhension des raisons des actions. Ces propositions sont indissociables d'un questionnement plus avancé sur le métier de chercheur lui-même et la direction de recherche. Je consacrerai donc la fin de cette troisième partie à des questions méthodologiques et à des réflexions épistémologiques et éthiques sur l'utilité de la recherche et le travail du chercheur.

Partie 1

Objets de recherche et thématiques émergentes

Dans cette première partie, je me propose de revenir sur les différents travaux menés au cours des 10 années qui ont suivi ma thèse (1995-2005) et de tracer, dans ces productions, le fil rouge qui a guidé mon travail. Il faut le dire clairement, mes activités de recherche n'ont pas été menées avec le souci d'une cohérence *a priori* : les cadres théoriques ont évolué, les objets se sont diversifiés, les questionnements se sont précisés, les méthodes se sont affinées, ouvrant toujours de nouvelles pistes. Pas de projet délibérément construit donc, sur la base d'une problématique prédéfinie ou d'un cadre théorique prédéterminé qui auraient subi, incertitudes de la recherche oblige, quelques corrections ou infléchissements, à la manière de ces parcours d'orientation à l'itinéraire clairement balisé, qui nous mènent, carte en main, au but final. La métaphore des chemins de traverse et des sentiers non balisés conviendrait mieux à rendre compte d'une démarche plus spontanée que véritablement organisée. L'errance toutefois n'est pas l'égarement : on peut très vite tourner en rond ou se perdre si l'on n'a aucun sens de l'orientation et si l'on ignore tout de la lecture de la carte. La véritable découverte est rarement le fruit de la seule intuition ou du hasard ; elle mobilise en amont des connaissances multiples, théoriques ou empiriques, des savoirs incorporés, des modèles d'action éprouvés ou des cadres de pensée plus ou moins établis. Si l'on ne veut pas seulement reconstituer un itinéraire mais comprendre un parcours intellectuel, on ne pourra donc pas s'en tenir à l'identification des bifurcations et à l'exploration des pistes empruntées, mais on devra s'interroger sur le contexte initial, l'expérience antérieure, les connaissances mobilisées, les raisons des choix, etc.

La pratique de l'enseignement et la connaissance de la culture scolaire constituent les fondements de mon expérience de chercheur et expliquent probablement les orientations du travail de recherche vers trois grands domaines : l'étude des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire, la formation des enseignants, la réflexion théorique et l'histoire des idées pédagogiques. Il est bien évident que le fait d'avoir été instituteur pendant près de 20 ans, puis maître formateur pendant 5 années, n'est pas sans conséquence sur le choix des objets de recherche et sur la transformation de questions pédagogiques en questions de recherche. L'étude des pratiques d'entraide entre élèves, du côté des enseignants en DEA avec l'étude de « L'influence du style pédagogique des maîtres sur la conception des pratiques » (1990), puis du côté des élèves dans le travail de thèse, avec l'observation et l'analyse des « Relations d'aide et [des] interactions pédagogiques entre pairs dans six classes de cycle trois » (1995) témoignent de cet ancrage

dans l'expérience professionnelle d'enseignement et d'une idéologie éducative que l'on pourrait qualifier de « solidariste » (Rorty, 1990). Mais limiter les choix d'objets à des dimensions strictement professionnelles reviendrait à commettre ce que les anthropologues appellent une « erreur d'échelle » (Revel, 1998) et méconnaître le poids des déterminants extérieurs, propres au champ scientifique.

L'étude de l'entraide entre élèves, qui pouvait apparaître pour le chercheur néophyte comme une question originale, doit plutôt être comprise comme la résultante de plusieurs courants de recherche et de travaux scientifiques autour de la question des interactions sociales, qu'il s'agisse des recherches sur la communication sociale entre enfants, des travaux expérimentaux de la psychologie sociale du développement cognitif ou des recherches à dominante sociologique sur la communication dans la classe. La convergence du courant interactionniste et des préoccupations pédagogiques - auxquelles les publications du CRESAS (1987, 1991) avaient donné une audience toute particulière - explique l'attrait de ce nouveau paradigme pour le jeune chercheur enseignant, d'autant qu'il répond parfaitement à une triple exigence : l'ancrage dans la recherche scientifique, le lien avec la pratique pédagogique, la pertinence idéologique. On comprend donc que le choix de l'objet d'étude « entraide entre élèves », *a priori* original, s'explique bien davantage par la convergence d'un certain nombre de facteurs contextuels que par le hasard ou l'originalité particulière de son auteur. Ceci ne remet pas en cause l'intérêt de l'objet en soi, ni la pertinence de son étude, mais permet de le considérer comme un élément d'une problématique plus générale, et plus seulement comme un objet singulier ou marginal.

Cette « archéologie du savoir » vaut moins pour le retour sur soi qu'elle impose, que pour la nouveauté du regard porté sur les objets. Toute recherche a une histoire qui ne se limite pas à l'histoire du chercheur et toute vision strictement introspective serait forcément réductrice. Ne cédon pas davantage à l'illusion de la transparence de l'analyse rétrospective, aussi étayée soit-elle : ce qui nous était inaccessible hier, l'est peut-être moins aujourd'hui, mais les explications n'en sont pas moins toujours des formes de rationalisation de l'action. Cela ne signifie certes pas qu'il faille céder à un relativisme amer et dénier toute possibilité d'éclairer *a posteriori* les origines et les fondements de la recherche. Même s'il convient de mesurer les limites de l'entreprise et de reconnaître que d'autres choix eussent été possibles, je m'efforcerai, dans les pages qui suivent, d'en établir la logique interne et la cohérence épistémologique. La recension des travaux effectués aura pour but de dégager les lignes de force et les points d'ancrage, et de mettre à jour les notions ou concepts qui se sont avérés féconds pour l'avancement de la réflexion et l'élaboration de connaissances nouvelles. Dans la mesure où je ne procède pas à une présentation détaillée des résultats des recherches engagées, j'ai fait le choix d'introduire chaque sous-chapitre par un court résumé de la (des) recherche(s) les plus significatives concernant le sujet abordé.

1. Les situations scolaires comme objet d'étude

1.1. Les interactions entre élèves

L'entraide entre élèves à l'école élémentaire. Relations d'aide et interactions pédagogiques entre pairs dans six classes de cycle trois, Thèse pour le doctorat de l'Université de Bordeaux II, 1995.

Cette recherche montre que s'il existe bien un réseau de formation principal dans la classe sous la forme de la relation classique maître-élève, il existe un autre réseau de formation, plus occulte celui-là, dans les différentes formes d'entraide pédagogique entre élèves. Dans certaines classes, où l'entraide est assimilée à un objet de perturbation, ce réseau n'existe qu'à l'état d'ébauche. Dans d'autres, où l'entraide est tolérée voire institutionnalisée, les pratiques d'entraide constituent un instrument de régulation voire un outil de remédiation. L'approche ethnographique montre que les modalités interactives peuvent être multiples (coconstruction, confrontation, imitation, interaction de tutelle, aide ponctuelle) et qu'elles ont dans la plupart des cas une triple fonction : psychologique, sociale et instrumentale. Les styles d'interaction des élèves, plus ou moins solidaristes ou individualistes, s'avèrent liés aux styles d'enseignement. Trois profils de classes apparaissent nettement : les classes interactives, les classes semi-interactives, les classes non-interactives. Dépassant les seules explications par les stratégies individuelles, il convient de ne pas s'en tenir à une vision utilitariste de l'entraide mais considérer que celle-ci est au service du lien interpersonnel et qu'à ce titre elle relève aussi de l'esprit du don.

Ma thèse s'ouvrait sur le constat que les interactions entre élèves ont longtemps été considérées comme secondaires, mineures, voire néfastes au développement des apprentissages. Certes on leur accordait bien un rôle dans la formation psychologique, sociale ou civique de l'individu ou du citoyen, mais elles étaient rarement envisagées comme outil de formation intellectuelle. Les échanges entre élèves ont d'ailleurs longtemps été considérés comme un obstacle au travail scolaire et interdits comme tel. C'est donc une pratique secondaire, voire marginale qui va constituer l'objet de la recherche : l'entraide pédagogique entre élèves, c'est-à-dire liée aux échanges de savoirs ou d'informations en relation avec le travail scolaire. Bien qu'une place importante soit accordée aux savoirs, la recherche ne se place pas dans une perspective prescriptive, mais plutôt dans une visée descriptive et compréhensive qui ne vise pas à réhabiliter l'entraide pédagogique entre élèves dans sa fonction instrumentale ou à la légitimer comme outil d'éducation morale ou sociale. Il s'agit donc moins d'en démontrer l'efficacité que d'en démonter les mécanismes, d'en comprendre les règles et éventuellement d'en définir les conditions et d'en poser les limites. La posture épistémologique est claire : ne pas considérer « les faits sociaux comme des choses », mais prendre en compte, selon la belle expression de Goffman, « les moments et leurs hommes » (1993, 8). En optant délibérément pour une posture ethnographique, je ne voulais pas introduire une primauté de la situation vécue sur la situation expérimentale ou la recherche fondamentale, mais utiliser ma position d'instituteur et ma connaissance du milieu pour étudier une pratique qu'on ne pouvait observer que « de l'intérieur ». Il ne s'agissait pourtant pas d'apporter un supplément d'âme ou d'objectiver des phénomènes subjectifs, à la manière d'une psychologie sociale mal comprise, résidu hybride des deux sciences de référence, mais d'adopter une posture radicalement nouvelle, qui permette d'observer *in vivo* un phénomène jusque-là ignoré.

Un des intérêts de l'étude ethnographique, sera précisément de permettre d'étayer ou d'interroger les résultats expérimentaux de la psychologie sociale du développement cognitif (Doise, Mugny, 1981 ; Perret-Clermont, 1986 ; Mugny, 1991). Reprenant l'idée de Piaget (1967) sur le rôle fondamental des interactions sociales dans le développement de l'intelligence humaine, ces auteurs s'opposent à l'individualisme épistémologique et refusent de considérer les interactions sociales comme un simple épiphénomène du développement cognitif. Ils affirment que les interactions conduisent au progrès cognitif sous réserve de l'existence des prérequis nécessaires et d'un conflit sociocognitif au cours de l'interaction. Les observations ethnographiques montrent que ces conditions sont rarement remplies en situation scolaire et que le conflit est plus souvent résolu par des régulations sociales que par des régulations cognitives. Doise et Mugny (1981, 182) sont d'ailleurs extrêmement prudents quant à la transférabilité de leurs travaux dans le champ scolaire et précisent que les interactions ne sont source de progrès que lorsque certaines conditions spécifiques sont remplies. Ce que confirme l'observation des pratiques d'entraide dans la classe : « On peut se demander s'il n'existe pas un seuil minimal en deçà duquel les interactions pédagogiques se révèlent sinon impossibles, du moins plus problématiques. [...] Tout se passe comme si, pour fonctionner "à plein régime", les interactions pédagogiques nécessitent un "carburant" de bonne qualité. On aura compris que ce sont les acteurs eux-mêmes qui fournissent celui-ci, que certains rencontrent plus d'obstacles que d'autres, que les derniers sont souvent en "panne sèche"» (Marchive, 1995, 158-159). La métaphore mécanique n'est peut-être pas des plus heureuses, mais vient conforter les réserves des expérimentalistes et ouvre la voie à l'étude *didactique* des interactions entre pairs (Marchive, 1997) sur laquelle je reviendrai.

Un autre résultat important concerne l'existence de réseaux d'entraide plus ou moins connectés selon les classes. Ce résultat est en lien direct avec le travail de Sirota (1988) sur l'existence d'un double réseau de communication dans la classe : un réseau de communication principal qui ne concerne qu'une partie de la classe où les élèves sont effectivement sujets de communication et un réseau de communication secondaire, constitué d'échanges « parasites » traduisant l'inattention, le désintérêt et se manifestant par des formes d'illégalisme scolaire au travers de déplacements, de bavardages ou de « décrochages ». Mon expérience de l'enseignement et l'observation de la classe comme maître formateur m'incitaient alors à penser que cette vision négative du réseau de communication secondaire ne rendait que très partiellement compte de la réalité¹. Plutôt que d'envisager le réseau de communication parallèle sous sa forme négative (comportements clandestins, illégitimes, apathiques), je proposais au contraire d'en dégager les aspects positifs sous la forme des interactions pédagogiques entre élèves. La mise en évidence de ces réseaux relève de la gageure méthodologique mais confirme, malgré l'importante différence de leur "connexité", l'existence de véritables réseaux de *formation parallèle*, non pas antagonistes, mais complémentaires du réseau de formation principal. Un premier cadre explicatif a été proposé et schématisé (*id.*, 429-430) mais la démonstration demeure cependant insuffisante et l'influence des interactions pédagogiques

¹ Je me suis interrogé plus tard sur le rôle de la familiarité dans la recherche ethnographique (Marchive, 2005c), dont on dit, souvent à juste titre, qu'elle peut être considérée comme un obstacle à l'observation ethnographique, mais dont on peut penser qu'elle contribue aussi à ouvrir des pistes de recherche comme en témoignent cette « intuition » au point de départ de mon travail : « Sans nier en effet la dimension "contestataire" de ce réseau parallèle, nous pensons que les échanges entre élèves ont une autre fonction, pédagogique celle-là, c'est-à-dire liée aux échanges de savoirs ou d'informations, en relation avec le travail scolaire » (Marchive, 1995, 11).

entre élèves sur le système didactique reste à analyser. L'approche anthropo-didactique² ouvre à cet égard de nouvelles perspectives de recherche, qui ne sont pas limitées à l'étude de pratiques institutionnalisées (tutorat, monitorat ou autre) assimilées à des méthodes pédagogiques (Baudrit, 1999, 2002), mais qui sont ouvertes aux pratiques "sauvages", disparates, ponctuelles, générées par le système didactique lui-même. Comment s'articulent les différents contrats qui se nouent dans ces situations, comment ces pratiques sont-elles intégrées voire utilisées dans le système didactique, quel(s) rôle(s) jouent-elles dans la construction et l'acquisition des connaissances en jeu ?

L'institutionnalisation de l'entraide n'en reste pas moins une pratique d'autant plus courante que les interactions de tutelle entre pairs bénéficient aujourd'hui d'une double reconnaissance : scientifique avec la multiplication des travaux sur le tutorat ou le monitorat (Baudrit, 1997, 1999, 2002 ; Barnier, 2001) ; institutionnelle avec le développement des formes du soutien scolaire et l'encouragement à l'aide mutuelle. Bien entendu, de nombreuses situations peuvent s'inscrire sous ce vocable, avec cependant de grandes différences quant au degré de guidage, au degré d'expertise, ou à l'âge respectif des partenaires. On peut ainsi aller de la situation d'imitation, à celle de monitorat ou d'enseignement mutuel, vers un étayage plus souple en fonction des types de tâche, des compétences des partenaires et de leur degré d'implication. On peut considérer néanmoins, avec Winnykamen (1990, 125), que les situations d'interaction de tutelle remplissent pour l'essentiel trois conditions : dissymétrie plus ou moins spécifique ou générale face à la compétence à acquérir, enrôlement effectif des partenaires et différence mais convergence des buts dans l'interaction. Le modèle du « transducteur » emprunté à Atlan permet de rendre compte du rôle de l'élève aidant en situation d'interaction de tutelle³. Le *transducteur* serait à la fois un transmetteur et un traducteur : transmetteur d'informations, de connaissances, et traducteur de celles-ci dans le langage propre de l'enfant. Les propos de cette élève de classe coopérative, recueillis lors d'un entretien de recherche, illustrent parfaitement cette fonction de « traduction » qu'exerce un pair auprès de l'élève en difficulté, dans les situations d'entraide pédagogique entre élèves : « *Sébastien m'aide parce que je comprends pas trop. On s'aide souvent. On s'explique. Il me traduit mieux l'explication si je comprends pas la phrase, les sens de la phrase, quand le maître nous la dit* » (Marchive, 1995, 310)⁴.

Pour autant, comment expliquer ces difficultés que rencontrent les élèves aidants à fournir une aide efficace, à « traduire » en termes clairs, ce qu'ils ont eux-mêmes réussi à faire ? On peut certes penser qu'il ne s'agit que de difficultés à traduire explicitement, au plan de l'énonciation, ce qu'ils ont appris, ces difficultés ne constituant pas forcément un obstacle à la réussite de l'interaction (Gilly et Roux, 1984). Il n'en demeure pas moins que nombre d'interactions de tutelle se soldent par des échecs, et que la réussite dans un

² L'approche anthropodidactique considère que les situations scolaires sont le produit d'une double structuration : d'une part, elles se nouent toujours autour d'un savoir (dimension didactique) ; d'autre part elles exigent de ses membres, la pratique d'un jeu de langage spécifique à la forme scolaire (dimension anthropologique). Cette approche a été développée par Sarrazy (2002a). Elle est présentée et analysée dans la partie 2 (cf. *infra*, p. 89).

³ La transduction peut être définie comme le transport de l'énergie, « sans modification quantitative globale », c'est-à-dire sans changement de valeur, mais avec une « modification qualitative » (Atlan, 1979, 115).

⁴ On pourrait certes s'interroger sur la fonction de légitimation des extraits d'entretiens, trop souvent utilisés à des fins de validation des interprétations ou des analyses, alors qu'ils n'en sont, au mieux, que des illustrations plus ou moins pertinentes et, au pire, des faire-valoir sans réelle validité empirique.

domaine ne signifie pas automatiquement la capacité à aider ou à communiquer son savoir à un pair. Réussir n'est pas comprendre (Piaget, 1974) et une connaissance ne saurait constituer à coup sûr un savoir⁵. La référence au concept de zone proximale de développement de Vygotsky (1985) m'a permis d'avancer l'hypothèse de l'existence d'une *zone proximale d'enseignement* pour l'élève aidant, représentant l'écart entre le savoir acquis d'une part (ce que l'enfant est capable de réaliser seul) et les connaissances susceptibles d'être transmises, communicables, transférables d'autre part (ce qu'il est capable d'expliquer, en tant qu'expert, à quelqu'un d'autre, un pair le plus souvent). Dans le cas de l'interaction de tutelle entre pairs, la zone proximale d'enseignement de l'élève aidant est superposable à la zone proximale de développement de l'élève aidé et définit ce que j'ai proposé d'appeler la *zone d'interaction de tutelle*.

L'analyse de plusieurs situations d'interaction de tutelle montre que les questions qui se posent ne sont pas seulement celles du niveau de développement de l'élève aidé et de l'inscription de la tâche à l'intérieur de la zone proximale de développement de celui-ci ; ce sont également celles des compétences didactiques que l'on peut attribuer à l'élève aidant, fut-il compétent au niveau disciplinaire : on ne s'improvise pas enseignant. La dévolution à l'élève aidant d'une tâche d'aide ou d'enseignement pose implicitement la question de la place et de la responsabilité de l'enseignant dans l'organisation des situations d'interaction de tutelle. On ne saurait oublier qu'en classe, comme je le soulignais alors, « le maître demeure le garant des apprentissages des élèves et que c'est à lui que revient la responsabilité de l'usage didactique de l'interaction de tutelle » (Marchive, 1997, 40). L'interrogation sur la fonction didactique de l'interaction de tutelle entre pairs rejoint celle formulée à l'égard des pratiques d'entraide clandestines entre pairs, qu'elles soient ou non symétriques. En centrant le regard sur les savoirs en jeu dans la situation d'enseignement et sur les arrière-plans de la situation, en fournissant un cadre théorique et des outils conceptuels éprouvés, l'approche anthropo-didactique peut permettre aujourd'hui de renouveler l'étude des pratiques d'entraide. Il ne s'agit pas de nier leur fonction sociale ou pédagogique, mais de les analyser du point de vue des savoirs en jeu et de leur fonction dans la situation d'enseignement.

L'essai de modélisation de l'entraide comme « bruit » dans le système et l'usage des figures de Von Foerster reproduites par Atlan (1979) pour illustrer la complexité introduite par l'entraide pédagogique (Marchive, 1995, 303-310) ; la tentative de définir un seuil de percolation et la reprise de l'illustration de la transition de percolation proposée par P. G. de Gennes (passage d'un système d'îles à un système continental par abaissement du niveau de la mer) (*id.*, 298-302) ; le détournement du modèle du « transducteur » emprunté à Atlan ou celui du concept de « zone proximale d'enseignement » introduite par Vygotsky en « zone d'interaction de tutelle » déterminant une « zone proximale d'enseignement » (*ibid.*, 310-315 ; 1997). Tous ces usages métaphoriques et tentatives de théorisation posent la question de l'emprunt des modèles et de l'usage de l'analogie dans le champ de la recherche. Dans un petit ouvrage tout à fait roboratif consacré à ce qu'il est convenu d'appeler « l'affaire Sokal » (Sokal, Bricmont, 1997), Bouveresse (1999) dénonce les « vertiges de l'analogie », en particulier cette idée selon laquelle la retranscription dans un langage littéraire et métaphorique seraient nécessaires au discours scientifique. On peut s'interroger en effet sur la multiplication des analogies et le recours quasi systématique à des figures de rhétorique (la métaphore en particulier), non seulement pour rendre plus

⁵ Pour une distinction entre savoir et connaissance (distinction souvent utilisée en didactique des mathématiques), voir Rouchier (1996).

claires les démonstrations, mais souvent pour les justifier scientifiquement. Le recours à l'analyse systémique, la référence à Von Foerster ou aux concepts et à la métaphore proposés par de Gennes, voire même le détournement du modèle d'Atlan, ne témoignent-ils pas de l'usage abusif d'analogies, parfois douteuses, *pour faire science* ?

Sans vouloir comparer ces emprunts à ceux des intellectuels français mis en cause par Sokal et Brickmont, force est de constater que l'analogie ou l'emprunt de concepts élaborés ailleurs, à propos d'autres objets et dans d'autres cadres théoriques méritent d'être interrogés : impostures, ou outils nécessaires à la compréhension, à la conceptualisation et à la modélisation des phénomènes ? La vraie question serait plutôt : quel rôle fait-on jouer à ces emprunts, à quelles fins sont-ils invoqués ? Comme le soulignent Sokal et Brickmont à propos de l'usage, par Debray, du théorème de Gödel pour expliquer le « secret des malheurs collectifs », « s'il s'agit de l'utiliser dans un raisonnement sur l'organisation sociale, il se trompe. Si, par contre, il s'agit d'une analogie, elle pourrait être suggestive, mais certainement pas démonstrative » (1997, 161). On ne peut pas nier, en effet, la fécondité de ces figures de style, qu'elles soient heuristiques et contribuent à alimenter la « pensée inventive » (Schlanger, 1991, 86), ou qu'elles soient « constitutives de la théorie » (Bouveresse, 1999, 36), à condition de poser les limites de leur application. C'est pourquoi tout usage de la métaphore ou de l'analogie doit être maîtrisé et utilisé avec précaution, sa validité dans un domaine, ne lui conférant aucune validité *de facto* dans un autre domaine.

A l'instar de Goffman (1991) dans *Les cadres de l'expérience* qui centre son travail sur la structure de l'expérience individuelle et les engagements de l'individu, alors qu'il donne pourtant la priorité à la structure de la vie sociale, je considère que l'étude des pratiques d'entraide entre élèves, et plus généralement l'étude des interactions pédagogiques entre pairs, en tant que mode d'expérience individuelle de l'activité scolaire de l'élève, n'est qu'une dimension secondaire de l'étude des phénomènes d'enseignement, lesquels ne peuvent être détachés de leur inscription plus générale dans le champ scolaire. Il ne s'agit pas de minorer les résultats obtenus, ou de les disqualifier au regard de leur caractère « secondaire » mais, au contraire, de leur conférer leur véritable place à l'intérieur du champ scolaire, et de préciser leur rôle dans les situations d'enseignement.

Prenons l'exemple de cette classe « traditionnelle » dans laquelle les élèves sont répartis selon leur niveau scolaire : l'entraide y est inégalement tolérée et « tout se passe [...] comme si l'on facilitait aux bons élèves l'accès à cet outil social et intellectuel que représentent les pratiques interactives alors que l'on rendrait plus difficile les conditions de leur mise en oeuvre à ceux qui en ont le plus besoin, à savoir les élèves en difficulté scolaire et souvent sociale » (Marchive, 1995, 173). Sans conférer aux pratiques interactives une importance décisive dans les phénomènes d'exclusion ou d'échec scolaire, on peut s'interroger sur les conséquences d'une interdiction ou d'une limitation de ces pratiques sur les élèves eux-mêmes. Dès lors que l'on reconnaît l'importance des interactions sociales dans le développement cognitif, on peut se demander, en effet, si en interdisant ou en limitant la mise en oeuvre des pratiques interactives chez l'élève en difficulté, on ne risque pas de le priver d'un précieux outil de formation sociale et intellectuelle. En ce sens, si l'étude des pratiques d'entraide *in vivo* permet de mettre en évidence l'articulation du singulier et du général, du local et du global, de l'individuel et du social, elle permet aussi de porter le regard sur d'autres phénomènes *apparemment* secondaires des situations d'enseignement, mais dont on peut s'apercevoir qu'ils ne sont pas sans lien avec les difficultés scolaires des élèves. A ce titre on peut considérer que les pratiques d'entraide constituent un objet « anthropo-didactique » dans la mesure où elles

font l'objet d'une double structuration : elles se nouent autour de la question des savoirs en jeu (dimension didactique), et elles exigent la mise en œuvre de pratiques spécifiques de la forme scolaire (dimension anthropologique).

L'étude des pratiques interactives met également en évidence la « logique de la pratique » et le « sens pratique » (Bourdieu, 1980) des élèves. Elle montre que les pratiques d'entraide pédagogique entre élèves, bien qu'étroitement dépendantes de conditions de possibilité (institutionnalisation, limitation, interdiction), ne sont jamais entièrement déterminées par celles-ci : les élèves qui sont dans la classe depuis suffisamment longtemps pour en partager les « allant de soi » sont ainsi capables de s'ajuster aux conditions de l'action et d'interagir de manière adéquate en fonction des situations. C'est particulièrement le cas dans les classes où l'entraide est limitée ou interdite, et où les élèves développent des stratégies de contournement, qui rappellent les « formes d'adaptation secondaire » décrites par Goffman dans *Asiles* (1990) à propos de la vie clandestine dans les hôpitaux psychiatriques. Cette adaptation des comportements aux multiples circonstances de la vie scolaire quotidienne n'est cependant pas le fruit d'un calcul conscient et rationnel ou d'une obéissance mécanique à la règle, mais le produit de l'histoire sociale et scolaire incorporée. Cette « intériorisation de l'extériorité » que Bourdieu (1980) nomme *habitus*, m'a conduit à avancer l'idée d'un « habitus d'entraide », résultant de l'homogénéité des conditions d'enseignement.

Je reste plus circonspect, une dizaine d'années plus tard, sur l'usage de ce terme dans le cadre scolaire : on remarque bien chez les élèves d'une même classe certains principes générateurs de pratiques, certaines conduites réglées ou régulières qui peuvent rappeler certains traits de l'*habitus*, mais faut-il les assimiler à ces « systèmes de dispositions durables et transposables » qui caractérisent les *habitus* chez Bourdieu (*id.*, 88) ou les considérer plutôt comme des habitudes, plus ou moins incorporées, appelées à disparaître dès lors que les conditions qui les produisent changent ? La question n'est pas tranchée, et demanderait une étude plus approfondie, qui tienne compte des multiples processus de socialisation et influences éducatives auxquels sont soumis les jeunes enfants. La difficulté et les limites indéniables d'une telle entreprise me conduisent à utiliser le terme avec prudence et à en prôner une définition ouverte, suivant d'ailleurs en cela Bourdieu qui en appelle « à ceux qui, comme Wittgenstein, ont dit la vertu heuristique des concepts ouverts et qui ont dénoncé l'“effet de fermeture” des notions trop bien construites, des “définitions préalables” et autres fausses rigueurs de la méthodologie positiviste. [...] Les concepts peuvent - et dans une certaine mesure, doivent - rester ouverts, provisoires, ce qui ne veut pas dire vagues, approximatifs ou confus. » (Bourdieu, 1987, 54). L'entraide est d'abord une manière d'être et de se comporter avec ses pairs dans certaines situations, une potentialité objective d'actions, dont on peut dire qu'elle n'est ni entièrement déterminée, ni totalement indépendante des conditions dans lesquelles elle se réalise et qui n'a sans doute pas toujours – ou pas encore - le degré de structuration suffisant pour en faire un système de dispositions durables et transférables.

La mise en évidence de dispositions spécifiques selon les cultures de classe a, par ailleurs, conduit à rapprocher l'entraide du don et de sa dimension temporelle : « l'aide n'est bien souvent qu'une séquence d'un cycle plus long qui rompt l'unilatéralité et qui instaure l'entraide » (Marchive, 1995, 446). Pour Bourdieu, cet intervalle de temps qui sépare le don du contre-don contribuerait à dissimuler l'obligation et l'intéressement qui sont au principe de l'échange : « Abolir le temps, c'est aussi abolir la stratégie » (1980, 180). Les conduites stratégiques que l'on peut prêter aux élèves n'ont cependant rien à voir

avec la logique calculatrice de l'acteur rationnel et ne sauraient rendre compte de tous les mobiles générateurs des pratiques et des effets qu'elles produisent. Parler de stratégie des élèves suppose de dépasser une vision de l'acteur strictement subjectiviste (s'engageant consciemment vers un but) et économiste (visant à la maximisation des profits). Le plus souvent les élèves s'ajustent aux conditions de l'action de manière plus raisonnable que rationnelle, c'est-à-dire de manière adéquate, bien que non réfléchie (l'élève n'élabore pas une théorie de son action) et non mécanique (l'élève adapte sa conduite à la situation). Ceci renvoie aux propos de Bourdieu pour qui, « s'il n'est aucunement exclus que les réponses de l'habitus s'accompagnent d'un calcul stratégique [...], il reste qu'elles se définissent d'abord par rapport à des *potentialités objectives*, immédiatement inscrites dans le présent, choses à faire ou à ne pas faire, à dire ou à ne pas dire, par rapport à un *à venir probable* » (Bourdieu, 1980, 89). C'est bien cette impossibilité de parler de l'expérience vécue par les élèves sans évoquer les conditions de possibilité de cette expérience qui me conduira, dans mes travaux ultérieurs, à prendre en compte les situations et les Arrière-plans (Searle, 1995) des situations dans lesquelles se déroulent les actions.

1.2. Les rituels de la vie scolaire

« Ruptures d'habitus et rituels didactiques », *Troisième Congrès International d'Actualité de la recherche en Education et Formation*, Université Victor Segalen Bordeaux 2, 1999.

L'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage, elle est un monde de règles et de normes sociales où s'exercent certaines formes de ritualités : rites de passage ou d'institution (rentrée solennelle, contrôles, examens), rites cycliques (réunion de rentrée, rencontres parents - enseignants, fêtes scolaires), mais aussi activités quotidiennes ritualisées que l'on pourrait qualifier de « rituels pédagogiques », en lien direct avec l'organisation et le déroulement des activités de la classe (rituels d'accueil ou de gestion de la classe et du travail scolaire). Les rituels didactiques, quant à eux, s'exercent à l'intérieur des situations d'enseignement, à propos de la transmission / appropriation de savoirs clairement identifiés, qu'ils aient ou non une fonction didactique explicite. Dans cette recherche exploratoire, j'identifie certaines caractéristiques des rituels didactiques et j'établis des relations entre pratiques rituelles et « habitus didactiques ».

Un de mes principaux axes de recherche porte sur les rituels de la vie scolaire et tout particulièrement les rituels que j'ai qualifiés de « didactiques », c'est-à-dire ceux qui s'exercent dans les situations d'enseignement, à propos de la transmission / appropriation de savoirs clairement identifiés, qu'ils aient ou non une fonction didactique explicite. La description et l'analyse des pratiques rituelles sont un des aspects de l'étude plus générale des conditions non-didactiques des situations d'enseignement définies comme « toutes conditions, non identifiées dans un modèle didactique mais identifiables dans une approche anthropologique et repérables en tant que modalités d'assujettissement des individus à des formes culturelles »⁶. Cette approche oblige à considérer des dispositifs ou des comportements, *apparemment* routiniers et peu porteurs de sens au niveau didactique, autrement que comme des « catégories résiduelles ». Elle les envisage au contraire comme des activités qui entrent dans la définition des situations d'enseignement et ont une fonction didactique. L'observation ethnographique des leçons de mathématiques a ainsi permis de

⁶ Cette définition est extraite du texte d'habilitation du laboratoire DAEST (2000). Des extraits de ce texte sont en ligne sur le site du DAEST : <http://perso.wanadoo.fr/daest/>

mettre à jour ces formes didactiques incorporées, non conscientes, et pourtant probablement très prégnantes, qui règlent la vie sociale.

L'entrée dans la leçon est un de ces moments brefs, mais très codifiés, où l'on trouve les meilleures illustrations de l'activité rituelle. Qu'il s'agisse d'activités systématiques et codifiées (jeu mathématique, tables de multiplication), ou d'attitudes magistrales fonctionnant comme des marqueurs rituels (paroles, gestes, postures) indiquant les changements de cadre (Goffman, 1991), ces « rites de passage » (Van Gennep, 1981) définissent une nouvelle situation (la leçon de mathématiques), les places et les rôles de chacun (un élève qui *fait* des maths). J'ai qualifié de « rituels protodidactiques »⁷, ces situations primitives et rudimentaires, introductives à la leçon, mais n'ayant pas forcément un rapport direct avec celle-ci. Elles nous intéressent ici, moins dans leur aspect didactique que dans leur dimension rituelle, en tant que prototypiques des rituels didactiques, dans la mesure où elles présentent les caractéristiques les plus évidentes du rituel, relevées par Lévi-Strauss (1971) : le morcellement et la répétition. Les leçons de mathématiques ne sont pas seulement rigoureusement découpées (découpage du temps, du savoir, caractère séquentiel des activités), elles se répètent et se reproduisent souvent à l'identique, quels que soient les objets de savoir et quelles que soient les modalités de l'enseignement.

Au-delà des procédés de morcellement et de répétition, le principe central qui préside à toute activité ritualisée semble être le principe d'économie. Le rituel, précisément parce qu'il est répétition, est activité *a minima* : économie de gestes, économie de paroles, économie de temps. On peut alors considérer que la ritualisation est une condition du travail scolaire : en éliminant tous les éléments parasites il concentre l'attention sur l'essentiel, à savoir la situation d'enseignement et les savoirs en jeu. Mais pour autant, précisément parce qu'il est répétition, recommencement à l'identique, assujettissement au formel, la ritualisation de la vie quotidienne scolaire ne risque-t-elle pas de se constituer en obstacle et conduire à une uniformisation des modes d'action et des processus cognitifs mis en oeuvre dans l'apprentissage ?

L'observation d'une rentrée dans une école de ZEP fournit toutefois l'occasion d'étudier d'autres formes de ritualité et d'analyser leur fonction au sein de l'institution scolaire⁸ :

8h 20 : l'attente. Les enseignants sont regroupés sous le préau. Quelques parents - plus anciens ou plus courageux ? - prennent l'initiative d'entrer dans l'école. Certains saluent discrètement des professeurs connus et échangent parfois quelques mots rapides. Les autres parents et leurs enfants s'avancent à leur tour, presque timidement. D'un côté la masse des parents et des enfants se tenant à distance respectueuse du groupe des enseignants, regroupés sous le préau. Ceux-ci attendent : bras croisés pour les uns, plus décontractés pour les autres ; ils parlent entre eux, vont saluer des parents ou lancent un bref signe de reconnaissance de loin. Quelques parents s'approchent, saluent ou donnent une information à l'enseignant de leur enfant, puis regagnent leur groupe.

⁷ Néologisme choisi en référence au terme de « protomathématiques » utilisé par Chevillard, Johsua (1991[1985]) et repris par Brousseau (1987), mais en lui donnant une signification quelque peu différente. [La date entre crochets est la date de la première édition de l'ouvrage. Elle sera précisée à chaque fois qu'elle sera utile pour la compréhension du lecteur (ici, la première occurrence du terme introduit par Chevillard et Johsua en 1985, précède son emploi par Brousseau, en 1987)].

⁸ Cette observation ethnographique a été effectuée le matin de la rentrée des classes, lors d'une recherche centrée sur la mise en place des règles en début de cours préparatoire (Marchive, 2003a). Sur le même thème, voir la manière dont certains parents, lorsqu'ils préparent la rentrée des classes, « mettent en oeuvre des rites négatifs et contribuent ainsi à la réalisation de nouveaux dogmes pédagogiques » (Doray, 1997, 175).

8h 30 : la prise en main. Coup de sonnette retentissant. L'appel des élèves de l'école voisine par la nouvelle directrice (les deux écoles du quartier se répartissent les élèves et l'accueil est commun le jour de la rentrée) s'effectue dans un brouhaha assez impressionnant. Après le départ des élèves et de leurs maîtres, la directrice des lieux prend la parole : « *Maintenant on va se taire. Il n'est pas question de faire l'appel dans ces conditions. Je vais demander à tout le monde de faire le silence, aux élèves de se taire, et aux parents de tenir les petits qui ne sont pas dans cette école. On ne peut pas faire l'appel dans ces conditions !* ». Le rappel à l'ordre est efficace : le silence est quasi total, soutenu par l'approbation (la surprise ? l'intimidation ?) des parents. A part quelques tous jeunes enfants encore indisciplinés, personne ne bouge.

8 h 45 : l'appel de la classe de CP. La directrice demande à l'enseignant (Pierre désormais) de faire l'appel de ses élèves. Dès le troisième élève appelé, une remarque détend l'atmosphère : « *Imad ! ... Ah mais il n'est pas là, les volets sont fermés !* ». Les parents rient. Rire de détente, marque de connivence et de confiance (Pierre est le seul enseignant à habiter le quartier). Les enfants vont se ranger, quelques uns avec leurs parents. 12 présents sur 17 inscrits. Une maman d'une autre classe vient discrètement informer Pierre, à la fin de l'appel, qu'un des élèves absent a déménagé. Pierre rejoint ses élèves et invite enfants et parents à rentrer dans la « salle de cantine » où la directrice doit s'adresser à tout le monde et où un goûter doit être servi. Il installe les enfants dans la salle, converse avec une mère d'élève. Les élèves sont assis à deux tables rondes et parlent entre eux. L'appel se poursuit sous le préau. Les élèves entrent classe par classe et s'installent aux tables puis par terre lorsque toutes les places sont prises. Les parents restent au fond de la salle, à distance.

9h 00 : le discours inaugural. La directrice entre en dernier (elle enseigne au CM2) et s'installe face aux parents, à l'autre bout de la salle. Elle donne certaines informations pratiques (nom des enseignants, personnel, effectifs, horaires, cantine, garderie, etc.) en insistant à chaque fois sur le respect des règles (horaires, présence, respect de tous les personnels, ...). Un discours ferme et autoritaire, mettant l'accent sur le respect des personnes et des biens (pas de bagarre, de vol, de dégradation, etc.) et sur la responsabilité des parents (ce ne sont pas les grands frères qui sont responsables des enfants, il faut venir rencontrer les enseignants, on est là pour ça mais on a une vie personnelle donc il faut prendre rendez-vous... et répondre aux convocations éventuelles des enseignants en cas de problème). Un discours marqué par l'autorité et la fermeté beaucoup plus que par la convivialité (pas de paroles de bienvenue, pas de paroles chaleureuses). Le rappel de l'expérience des années précédentes est invoqué, en mal (« *On sait comment ça se passe !* ») comme en bien (« *De ce côté là, ça semble aller mieux : on voit moins de grands à l'école !* »). Les parents sont invités à poser des questions... seuls deux enfants oseront : une question sur l'étude (« *On ne sait pas s'il y en aura* ») et une autre sur les poux (« *Il faut que les mamans mettent du produit* »). Pas d'autre question, on passe dans le réfectoire d'à côté pour prendre le « goûter ».

9h15 : le goûter d'intronisation. Les enfants s'installent ; les enseignants les servent : madeleines, jus de fruit. Les parents restent près de l'entrée du réfectoire et regardent, parlent entre eux pour certains ; un enseignant passe un plat, une autre propose du café ou du jus de fruit. Les autres enseignants sont à l'opposé, debout près des cuisines goûtent ou servent et desservent les tables. Au bout de 15 minutes on donne le signal de la rentrée en classe. Le maître de CP sort le premier, accompagné de ses élèves et de quelques parents (7 parents dont 1 couple). Il est un peu plus de 9h 30.

Le rituel d'accueil des élèves et des parents qui inaugure la rentrée scolaire contribue à donner à l'événement son caractère plus ou moins solennel et lui confère une dimension particulière, celle d'un rite de passage, dont un des effets essentiels, selon Bourdieu (1982), est d'instituer une différence durable entre ceux que le rite concerne (les enfants) et ceux qu'il ne concerne pas (les parents) ou du moins pas de la même façon (les enseignants). Mais au-delà de sa fonction symbolique d'institution, certes primordiale, le rituel de rentrée a aussi une fonction très pragmatique : définir la nouvelle situation et instaurer les règles de l'échange.

On peut considérer que le rite s'organise ici autour de deux « éléments focalisateurs »⁹ : l'appel des élèves sous le préau d'une part ; le discours « inaugural » dans la « salle de cantine » d'autre part. C'est au cours de ces deux épisodes que le rituel prend tout son sens et exerce toute sa force symbolique. D'abord l'organisation spatiale, dont on peut penser qu'elle symbolise, et du même coup institutionnalise la distance entre deux mondes : le « monde du dehors » et le « monde du dedans », le monde social et le monde scolaire, la famille et l'école, l'enfant et l'élève. Cette distance prépare et met en scène l'inéluctable séparation : dès lors que l'enfant est nommé, il est mis en demeure de quitter le monde de la famille pour rejoindre celui de l'école et il doit « s'exécuter ». L'intervention solennelle et autoritaire de la directrice, même atténuée par la relative décontraction de l'appel magistral, ne fait que renforcer l'importance de l'instant et la dramatisation de la séparation (surtout pour les plus jeunes élèves dont c'est la première rentrée dans la « grande école »). Tout concourt à ce que ce moment soit un moment unique : ici se joue quelque chose d'important.

On peut estimer que le discours inaugural de la directrice devant les parents (debout au fond de la salle) et les enfants (assis devant la directrice et les enseignants) n'a d'autre but que de produire des effets durables sur les auditeurs. Au-delà de son contenu et de sa force illocutoire (l'autorité et la fermeté des propos), c'est bien la dimension performative du discours qui est visée (Austin, 1991). Le discours n'est pas un élément marginal du rituel. Il vient au contraire le renforcer et lui donner toute sa signification : instituer l'enfant comme élève en posant les règles de la vie scolaire et en lui indiquant ce qu'il doit être. « Deviens ce que tu es », telle est, selon Bourdieu, la formule qui sous-tend la magie performative de tous les actes d'institution : « C'est au sens vrai un *fatum*. C'est une des fonctions de l'acte d'institution que de décourager durablement la tentation du passage, de la transgression, de la désertion, de la *démission* » (1982, 61). Opérer la séparation entre les parents et leurs enfants d'une part, instaurer l'ordre en posant les règles et les limites d'autre part, telle semble bien être la double fonction du rituel de rentrée. Franchir la ligne qui sépare les parents des enseignants c'est bien, pour les enfants, devenir élèves, et du même coup s'assujettir à la forme scolaire et à ses règles qui, à partir du moment où la directrice les a proférées, ont force de loi. En indiquant à chacun sa place et en édictant les règles de la « bonne conduite », le rituel contribue ainsi à définir le cadre scolaire et à instituer l'enfant comme élève. Ce n'est que le premier moment de l'apprentissage de son « métier d'élève ».

Si, comme toute force formatrice d'habitudes, le rituel contribue à l'instauration ou au renforcement des habitus (Bourdieu, 1987), alors le rituel scolaire sous toutes ses formes est un outil d'intériorisation de schèmes de pensée, de comportement, de manière de faire et d'agir obéissant à une logique pratique et qui, en tant que tel, est amené à évoluer, à se transformer, voire à disparaître. On commettrait en effet une double erreur en considérant le rituel didactique comme un objet figé d'une part, et comme un objet totalement transparent d'autre part. Malgré sa forte stabilité, on ne peut ignorer son historicité¹⁰ et donc la possibilité d'une évolution du rituel, qu'il subisse des retours en

⁹ Comme le dit Smith, « Les éléments focalisateurs du rite, si l'on prend ce terme au sens fort, sont ces actes autour desquels tournent et s'ordonnent les différentes séquences. Ils se distinguent des nombreux autres gestes symboliques qui les encadrent par le fait que du point de vue des participants ou des croyants, il se passe réellement quelque chose à ce moment, une opération mystérieuse ou mystique qui ne se laisse pas réduire au symbolisme du geste » (1979, 140).

¹⁰ Certains ethnologues mettent en évidence les rapports subtils entre rite et histoire : « Saisir le rite dans son présent conduit à lui conférer une dimension historique [...] La répétition qui tient à l'essence du phénomène

arrière ou des « modulations » (Bourdieu, 2000, 331). Le rituel, qu'il soit ou non didactique, est loin d'avoir toujours le même niveau de ritualisation ou de codification, celui-ci variant selon les degrés d'institutionnalisation, la nature de la situation, les individus qui en sont porteurs, etc. Il est rarement réalisé de manière strictement identique, chacun jouant le rôle qui lui est prescrit en fonction de sa position dans le champ (chaque élève introduit ses propres variations). On ne peut pas davantage limiter le rituel didactique à une syntaxe dont il suffirait de décoder le sens caché : il dit toujours plus et autre chose que ce qu'il donne à voir. Au-delà de la dimension instrumentale, au-delà des actes ordonnés, prescrits, répétitifs, s'appuyant sur des comportements standardisés, auxquels on assigne une fonction précise, c'est bien la dimension symbolique du rituel qui lui confère sa véritable portée, à savoir qu'il dit quelque chose d'autre, ou quelque chose de plus, que ce que son apparence suggère (Augé, 1994). A la manière d'Austin (1991), montrant comment on peut faire des choses avec des mots, il faudrait s'interroger sur la dimension performative des rituels didactiques : au-delà de leur existence, que font ces rituels, que produisent-ils ?

Le rituel de rentrée contribue à instaurer l'ordre scolaire et à marquer la frontière, physique et symbolique, à partir de laquelle l'enfant devient un élève. Il en est de même de rituels moins spectaculaires mais plus familiers, comme la mise en rang avant d'entrer en classe, certaines modalités d'imposition du silence ou le micro-rituel de la demande d'aide (Marchive, 2001), qui contribuent à la naturalisation de la forme scolaire et à l'enrôlement de chacun dans l'activité. En marquant les frontières, en limitant les gestes et les paroles, les rituels scolaires désignent aussi ce qui est de l'ordre de la transgression et contribuent au lent travail d'incorporation du métier d'élève et d'instauration de l'ordre didactique. Dans le chapitre qu'il consacre aux fonctions des pratiques rituelles de l'école maternelle, Amigues (2000, 108-122) souligne le rôle des différentes formes de ritualisation des activités dans le déroulement du temps didactique et l'avancée du savoir (la chronogénèse), et dans l'attribution des places et des rôles de chacun dans la situation d'enseignement (la topogénèse). A cette double fonction, chronogénétique et topogénétique il faudrait ajouter selon Amigues, « la fonction contractuelle [...] qui se réalise *dans et par* l'accomplissement de l'action collective. Elle ne peut donc pas être pensée indépendamment de cette réalisation » (*id.*, 115). La fonction contractuelle du rituel serait à rapprocher du contrat didactique et de ses « règles pérennes » : les rituels scolaires permettraient de gérer les ruptures de contrat nécessaires à l'apprentissage et constitueraient des cadres indispensables au contrôle de ces changements dans la relation didactique.

Cette modélisation du rituel comme cadre d'enseignement/apprentissage n'est pas sans rappeler le rôle que Balacheff accorde à la coutume (1988). Le contrat étant selon lui, insuffisant à rendre compte de l'ensemble des phénomènes sociaux qui régulent le fonctionnement de la classe (il n'aurait qu'un caractère local), Balacheff propose de voir la classe comme une « société coutumière » où « la coutume pèse sur la négociation du contrat didactique, notamment en délimitant ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas » (*id.*, 22)¹¹. Il en conclut que « le modèle du contrat et de la coutume nous fournit un cadre

s'accommode fort bien d'un mouvement incessant d'émergence, de résurgence et, surtout, de métamorphose. Le champ rituel n'est jamais figé » (Fabre, 1987). Voir aussi Hobsbawm (1995).

¹¹ « La classe est une société coutumière. Nous entendons par coutume un ensemble de pratiques obligatoires [...], de façons d'agir établies par l'usage ; le plus souvent implicitement. La coutume règle la façon dont le groupe social entend que soient établis les rapports sociaux. Elle se caractérise d'abord comme étant le produit de pratiques sociales. Dans ce cadre l'explicitation des règles est, selon certains sociologues du droit, l'un des mécanismes qui font passer de la société coutumière à une société de droit » (Balacheff, 1998, 21).

pour décrire et expliquer à la fois le caractère dynamique des interactions sociales dans la classe, dans leurs relations au savoir et leur stabilité, leur permanence, indispensable au fonctionnement du système didactique » (*ibid.*, 25). Bien qu'elle ait rencontré peu d'écho dans la communauté des didacticiens, la proposition de Balacheff n'était pas sans intérêt dans sa volonté d'articuler le local (contrat didactique) et le global (règles en usage) ou ce que l'on a coutume d'appeler, plus prosaïquement, le didactique et le pédagogique. Mais alors que la coutume définit les « usances »¹² propres à une classe, le rituel dicte les modalités de l'action des élèves dans la situation d'enseignement (choses à faire ou à ne pas faire, paroles à dire ou à ne pas dire) : il définit un certain ordre, fixe des positions, formalise à l'extrême les conduites et définit des rôles stéréotypés au risque de vider la situation de son sens, de capturer la pensée et de clôturer l'action. Aux contraintes objectives qu'il impose, s'ajoute également sa puissance symbolique, dès lors qu'il est associé à un objet fonctionnant comme un « piège à pensée » (Smith, 1979, 143)¹³, qu'il contribue à sacraliser. Sans vouloir pousser trop loin l'analogie, on peut dire que dans le jeu de la transmission qui est au coeur du rituel didactique, certains objets deviennent sacrés à partir du moment où ils entrent dans le schéma rituel. C'est ainsi que la ritualisation propre à la forme scolaire a pu constituer des institutions (l'Ecole républicaine), des personnes (les instituteurs), des procédés didactiques (les leçons), des contenus (les savoirs formels) en objets « sacrés »¹⁴.

Il est évident que si l'on veut utiliser le modèle anthropologique et convoquer les notions de rituel ou de coutume dans le champ scolaire, tout particulièrement dans l'analyse des situations d'enseignement, il sera nécessaire d'en définir plus précisément les contours et d'en distinguer les formes pratiques : quelles sont les diverses formes de ritualité à l'œuvre dans la vie scolaire ? Peut-on assimiler les rites de la vie quotidienne scolaire aux rites décrits par les ethnologues ? En quoi l'analyse anthropologique des rituels peut-elle contribuer à l'étude de la ritualisation des situations didactiques ? On le voit, même si quelques balises sont posées, la piste est loin d'être épuisée, d'autant que les recherches sur les rituels scolaires trouvent leur suite logique dans l'étude de la mise en place des règles.

¹² Terme emprunté au *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* qui rappelle que « la France de l'Ancien Régime était [...] divisée en deux à hauteur d'une ligne La Rochelle-Genève : au sud s'étendaient les pays dits de « droit écrit », précipitaires et depuis toujours placés sous l'influence de l'ancien droit romain ; au nord existaient, en revanche, les pays dits de « droit coutumier », où chaque région avait son propre droit et souvent chaque ville importante son *usance* » (Bonte, Izard, 1992, 182).

¹³ Analysant les aspects de l'organisation du rite, Smith avance que « le noyau du rite réside moins dans la traduction d'une mythologie, d'une vision du monde ou d'un symbolisme que dans leur rencontre avec ce que j'appellerais un certain type de piège à pensée » (1979, 143). Prenant l'exemple du rhombe, il montre que « ce n'est d'abord qu'un gadget préhistorique. Il ne devient sacré, phallique, etc., que là où il est utilisé rituellement et pas comme un simple jouet. Ces caractères sont donc un produit des rites et non l'inverse [...] Bref, le problème à poser n'est pas celui de la signification intrinsèque du rhombe, mais celui de son insertion, fréquente bien que facultative, dans ce type de rites. [...] Le rhombe ne devient ainsi un objet "sacré" qu'en entrant dans un schéma rituel préconçu, mais une fois qu'il y entre, il apporte ses caractères propres et c'est sur cette base commune que les cultures élaborent des gloses diverses, mais profondément apparentées. Il en va de même des autres pièges à pensée, tels le jeu des masques, le jeu du sacrifice, le jeu de la prière, le jeu de la transe, etc., qui constituent un peu partout le noyau des rites. » (1979, 144-145).

¹⁴ Que l'on songe, pour s'en convaincre, aux *Propos sur l'éducation* de Alain (1990 [1932]) ou plus encore à *L'éducation morale* de Durkheim (1992 [1903]).

1.3. La mise en place des règles

« Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire ? », *Revue Française de Pédagogie*, 2003.

Cette recherche s'appuie sur une observation ethnographique, menée en début d'année, dans une classe de cours préparatoire en ZEP. Elle analyse les stratégies utilisées par l'enseignant pour instituer les règles de la vie scolaire et les conséquences de son action au plan didactique. Après avoir montré comment l'enseignant définit - ou redéfinit - les formes de l'organisation scolaire, et comment s'instaurent les règles de la vie scolaire, j'étudie les conditions dans lesquelles les élèves opèrent des ajustements et interprètent les règles. L'étude des permanences, des ruptures ou des évolutions dans l'ordre didactique, montre que les cadres de l'expérience scolaire ne sont jamais totalement figés, pas plus que les règles ne sont strictement définies et appliquées. La construction de la réalité scolaire apparaît dès lors, comme une « co-construction » dans laquelle maîtres et élèves sont également engagés et dont les multiples formes constituent une dimension importante de l'expérience scolaire.

Le début d'année, qui plus est au cours préparatoire, est un de ces moments clés de la vie scolaire dont on sait qu'il joue souvent un rôle déterminant dans l'avenir scolaire de l'élève. Or, dès les premiers jours d'école, l'enseignant doit instaurer les règles d'action nécessaires (de son point de vue) pour que les élèves s'adaptent aux nouvelles formes de la vie scolaire et se conforment aux exigences des situations d'enseignement. La recherche vise à décrire et à analyser les stratégies par lesquelles un enseignant expérimenté instaure les règles de la vie scolaire et les effets de son action au plan didactique. Comment s'instaurent les règles de l'échange ? Comment les élèves opèrent-ils les ajustements nécessaires à la mise en œuvre de règles ? Quelles sont les permanences ou les évolutions dans les modalités de « l'ordre didactique » ? Autrement dit, comment s'organise l'expérience individuelle de l'élève, quelle est la logique de sa pratique ?

Le concept de cadre proposé par Goffman (1991) pour étudier la structure de l'expérience individuelle de la vie sociale, s'est avéré particulièrement fécond pour comprendre comment se définissent et se structurent les formes d'organisation de l'expérience de l'élève : pour identifier un événement et agir de manière appropriée, l'élève fait appel à des cadres (ou schèmes interprétatifs) primaires, qui lui permettent de comprendre « ce qui se passe ici » (*id.*, 30). Mais les cadres primaires subissent des transformations qui en rendent l'identification problématique. L'élève va devoir opérer ces changements et identifier de manière pertinente les cadres ainsi transformés, transposés ou « modalisés »¹⁵. C'est ce processus d'élaboration et d'institution qui est étudié, dans sa genèse et sa temporalité, depuis l'entrée en classe, jusqu'à l'instauration des règles de l'échange, leurs ajustements et leurs transformations. Plutôt que de revenir sur les résultats de cette étude, publiée dans la *Revue Française de Pédagogie* (Marchive, 2003a), je présenterai les trois grands axes sur lesquels repose ma recherche : l'analyse socio-historique des nouvelles formes d'assujettissements imposées par la forme scolaire

¹⁵ Goffman propose le concept de « mode » et la notion de « modalisation » pour rendre compte des processus de transformations et de transcription des cadres primaires : « Par mode j'entends un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente. On peut appeler *modalisation* ce processus de transcription » (Goffman, 1991, 52-53).

(Vincent, 1980) ; l'étude anthropologique de la notion de règle proposée par Bourdieu en référence aux travaux de Wittgenstein, repris par Bouveresse (1987) ; l'analyse des situations d'enseignement dans le cadre de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998). Je me propose ici d'expliquer en quoi ces trois perspectives, non explicitées dans la version finale du travail, ont pu contribuer à la définition et à l'étude de la mise en place des règles au cours préparatoire.

La forme scolaire est une des modalisations du cadre primaire de la transmission des savoirs : elle organise l'expérience de l'élève, structure ses comportements et définit les règles de l'action au sein de cet espace social particulier qu'est la classe. Elle est définie par Vincent (1980, 1994) comme une configuration socio-historique, apparue dans les sociétés européennes au XVII^e siècle, « une forme inédite de relation sociale, entre un “maître” (en un sens nouveau du terme) et un “écolier”, relation que nous appelons pédagogique » (1994, 15). Son apparition étant liée à la transformation plus générale des formes d'exercice du pouvoir, elle participe de l'instauration du nouvel ordre social : non seulement elle implique la soumission aux nouvelles règles constitutives de l'ordre scolaire, mais elle produit également de multiples assujettissements aux nouveaux modes de transmission des savoirs et des connaissances. L'apparition des disciplines scolaires et le développement, au cours de cette période, des « méthodes pédagogiques », ne sont qu'une des manifestations de l'émergence de ces nouvelles contraintes auxquelles sont soumis, chacun à sa manière, le maître et l'écolier. Foucault avait indirectement abordé cette question dans l'ouvrage qu'il a consacré à la naissance de l'univers disciplinaire, *Surveiller et punir* (1993), dans lequel il ne se contente pas de faire une histoire de la prison, mais où il montre comment s'est mis au point, du XVI^e au XIX^e siècle, tout un ensemble de procédures visant à quadriller, contrôler, mesurer, dresser les individus, les rendre à la fois dociles et utiles. Les techniques de surveillance, exercices, manœuvres, notations, classements, examens, enregistrements, contribuent alors à assujettir les corps, à maîtriser leurs forces, aussi bien dans les hôpitaux qu'à l'armée, dans les écoles, les collèges ou les ateliers.

La discipline est bien évidemment au centre de cette société de surveillance : clôture et quadrillage de l'espace, « art du rang », emploi du temps, sanctions normalisatrices, examen, etc. Mais l'exercice de la discipline suppose un dispositif qui contraigne, qui permette de tout voir d'un seul regard, dont le modèle architectural le plus élaboré serait le *Panopticon* de Bentham (Foucault, 1993). Si le regard est bien ce qui instaure le sujet, il peut aussi se transformer en outil d'objectivation, transformant le sujet en objet sur lequel s'exerce le pouvoir. Sans faire du *Panopticon* le modèle de la surveillance scolaire, il n'en demeure pas moins qu'à l'école, la soumission au regard de l'autre est permanente : l'élève ne doit pas échapper à la surveillance de l'adulte et ne peut se soustraire au regard de ses pairs. Certes l'école n'est pas la prison et il y a sans doute quelque risque à assimiler la forme scolaire et les formes de socialisation dans les prisons ou les hôpitaux. Le travail de Foucault n'en a pas moins le mérite de montrer que les formes de socialisation ne sont pas étanches et qu'on ne peut les détacher des conditions socio-historiques de leur apparition et de leur développement. Quoi que certains aient dénoncé à juste titre les abus de l'école traditionnelle, on ne peut assimiler celle-ci à une caserne (Oury, Pain, 1972), sous peine de s'interdire de comprendre son fonctionnement et sa place particulière dans la société moderne. S'il faut donc éviter l'amalgame trop rapide entre école, caserne, prison ou hôpital et s'en tenir aux caractéristiques spécifiques de la forme scolaire, on peut estimer que celle-ci participe néanmoins de l'instauration d'un nouvel ordre social.

Que l'école soit aujourd'hui le mode de socialisation dominant des sociétés modernes ne fait guère de doute, pas plus qu'on ne peut contester « la tendance à l'hégémonie de l'école dans les divers apprentissages, mais également celle à la diffusion généralisée, hors même de son champ, de la forme scolaire comme seul mode légitime de transmission de connaissances » (Berthelot, 1994, 195). Que l'on puisse s'interroger sur l'évolution et les transformations du système scolaire dans la société postindustrielle ne change rien au fait que l'école reste encore le lieu central de transmission des connaissances et que l'entrée dans le système scolaire constitue un moment important dans la socialisation du jeune enfant. Dès 1973, Chamboredon et Prévot constataient que la prime enfance devient une étape du cursus scolaire et un « objet pédagogique ». C'est à l'école maternelle que le jeune écolier va faire l'apprentissage du « désintéressement intéressé » et de l'adaptation aux demandes d'un univers scolaire entièrement structuré *par et pour* l'apprentissage (Chamboredon, Prévot, 1973, 333). C'est à l'école maternelle que vont se construire les premiers habitus scolaires définis comme « un ensemble de dispositions à l'égard de l'école et des tâches scolaires qui, comme principes déterminant le rapport aux apprentissages scolaires, ont une chance d'exercer des effets tout au long de la carrière scolaire » (*id.*, 334).

On retrouve des propos semblables chez Bourdieu et Passeron qui, dans *La Reproduction* (1970), avaient défini l'action pédagogique comme une violence symbolique imposant, par l'intermédiaire de l'autorité pédagogique, un arbitraire culturel. Le travail pédagogique exerce alors un processus irréversible et la prime éducation produit un habitus primaire qui est au principe de la constitution ultérieure de tout autre habitus. On a souvent reproché à Bourdieu, sa vision dispositionnelle et quasi déterministe de l'histoire individuelle, fixée par des habitus qui ne laisserait à l'individu aucune marge de liberté. Une lecture attentive de ses textes montre que ce concept – à mes yeux central pour une théorie de l'action - ne doit pas être utilisé de manière mécanique ; il n'est pas une sorte d'instinct infaillible mais une potentialité objective : « l'habitus a ses ratés, ses moments critiques de déconcertement et de décalage » ; à des positions contradictoires peuvent correspondre des « habitus déchirés » (Bourdieu, 1997b, 190-191).

La question de la règle est au cœur de l'expérience scolaire. Le travail empirique que j'ai mené se situe dans la perspective ouverte par Wittgenstein et reprise, entre autres, par Bouveresse (1987, 1995) pourrait se résumer ainsi : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire à l'entrée au cours préparatoire ? Encore faut-il s'accorder sur le sens que l'on attribue au mot « règle » : si l'on reprend la distinction de Bourdieu, empruntée à Wittgenstein (1975, § 82), il ne s'agira pas ici de la règle établie par le théoricien pour expliquer les pratiques observées, mais du principe qui guide les actions des élèves. Or ce principe d'action peut avoir deux sources : une source juridique, la règle énoncée faisant force de loi, ou une source pratique dans les régularités objectives qui s'imposent à tous (Bourdieu, 1987, 77). Si l'on peut s'accorder avec Bourdieu pour dire qu'il ne faut pas confondre règle et régularité et que « les conduites peuvent être réglées sans être le produit de l'obéissance à des règles » (*id.*, 81), je ne crois pas que l'on puisse aussi facilement distinguer ces deux formes de la règle dans le champ scolaire dans la mesure où une règle énoncée fait toujours l'objet d'usages particuliers, lesquels produisent des régularités qui en retour définissent les usages *conformes* de la règle.

Il serait imprudent d'affirmer l'existence d'une relation causale entre une règle et son application : la règle ne peut jamais contenir la totalité de ses conditions d'exécution et il y a donc inévitablement une certaine marge de jeu qui, comme « les improvisations du

pianiste ou les figures dites libres du gymnase ne vont jamais sans une certaine présence d'esprit, comme on dit, une certaine forme de pensée ou même de *réflexion pratique*, réflexion en situation et en action qui est nécessaire pour évaluer sur-le-champ l'action ou le geste accompli » (Bourdieu, 1997b, 192). Il y a de nombreuses manières de se mettre en conformité avec la règle : à côté de l'élève qui suit la règle « à la lettre » ou de celui qui l'ignore totalement, on peut trouver de multiples façons de « se mettre en règle » (en l'adaptant, en la contournant, en la suivant *a minima*, etc.) qui sont autant de façons d'exercer son métier d'élève. L'égalité juridique devant la règle ne préjuge en rien des modalités de son usage et chacun sait, dans ce domaine comme ailleurs, que certains élèves sont plus égaux que d'autres... Cette remarque ne serait pas d'une grande importance si l'usage idoine des règles n'était, comme le suggère Bourdieu, une des marques de l'excellence : « s'il fallait proposer une définition transculturelle de l'excellence, je dirais que c'est le fait de savoir jouer avec la règle du jeu jusqu'aux limites, voire jusqu'à la transgression, tout en restant en règle » (1987, 97).

Rappelant la question posée par Bouveresse dans l'introduction de *La parole malheureuse* : « Peut-on jouer aux échecs sans la reine ? », Coulon souligne que les règles apparemment indépendantes sont, dans la pratique, interdépendantes et que « la transgression de l'une d'entre elles – comme jouer sans la reine – transforme l'action des autres règles au point que le jeu change de nature et devienne sans objet » (1993, 210). N'est-ce pas une des questions qui se pose à l'élève, dès lors qu'il rentre à l'école ? Dès lors que l'enseignement ne se réduit pas à la pure exécution d'un ordre et que suivre une règle n'est pas un simple acte d'obéissance, dès lors que le sens n'est pas contenu dans la règle mais qu'il se dévoile dans l'action, la question de l'instauration des règles, surtout en début de scolarité, devient particulièrement importante. La question n'est pas seulement d'ordre social où la « ruse de la raison pédagogique » consisterait à « extorquer l'essentiel sous apparence d'exiger l'insignifiant » (Bourdieu, 1989, 117) ; elle est d'ordre didactique, au sens où elle concerne directement l'appropriation des savoirs, et donc la capacité de l'élève à mettre en œuvre la « praticalité »¹⁶ des règles dans les situations d'enseignement.

A l'heure où domine une idéologie de la transparence et où l'explicitation du contrat est devenue une sorte de *leitmotiv* pédagogique, on est en droit de s'interroger sur les limites d'une éducation qui se fixerait pour but la seule application « correcte » des règles. Car si le rôle du maître, en particulier en début de cours préparatoire, est bien de définir les règles du nouvel ordre scolaire et d'instaurer ce que j'ai appelé « l'ordre didactique », c'est-à-dire les conditions de fonctionnement des situations d'enseignement et les règles du contrat didactique, on ne saurait considérer que celles-ci puissent être totalement et définitivement explicitées. Brousseau a défini le contrat didactique comme « l'ensemble des comportements (spécifiques [des connaissances enseignées]) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (Brousseau, 1980, 127). Au sens propre du terme, ce contrat n'en est pas un, puisqu'il n'est jamais l'objet d'une véritable négociation, mais il en est un au sens où la situation engage, de fait, chacun des partenaires dans un jeu de responsabilités réciproques, où chacun est redevable, devant l'autre, de la manière dont il remplit la tâche qui lui incombe : enseigner pour le maître, apprendre pour l'élève. Pourtant l'apprentissage ne sera possible que si le contrat est rompu, que si le maître refuse

¹⁶ « La notion de praticalité de la règle, ce sont ses potentialités de mise en application, ce sont les éléments invisibles de sa mise en œuvre concrète, ce sont ses propriétés qui n'apparaissent qu'au cours du travail qui consiste à suivre la règle » (Coulon, 1993, 220, souligné par l'auteur).

d'enseigner et si l'enfant accepte d'apprendre sans être enseigné, c'est-à-dire si le maître dévolue à l'élève un problème dans lequel celui-ci accepte de s'engager alors qu'il n'a pas, *a priori*, les connaissances pour le résoudre, mais dont il sait par expérience - et parce qu'il fait confiance au maître - qu'il n'est pas insurmontable, la situation lui fournissant de fait les rétroactions nécessaires à la construction des connaissances visées¹⁷.

Inutile d'aller plus avant dans ce jeu complexe fort bien analysé par Sarrazy (1995). Interrogeons-nous plutôt sur l'intrication réciproque des règles du fonctionnement des situations d'enseignement et des règles du contrat didactique. Il faut en effet distinguer ce qui relève de ce qu'on pourrait appeler le « contrat pédagogique » (par exemple les règles de l'échange, qui ne sont pas directement liées aux savoirs en jeu : lever le doigt, faire le silence dans la classe, écouter les autres, suivre des consignes, etc.) et ce qui relève du contrat didactique qui lui, est directement lié aux savoirs en jeu. Le contrat pédagogique, dont la formulation princeps remonte à Filloux (1974)¹⁸ pourrait être défini comme l'ensemble des comportements (non spécifiques des connaissances enseignées) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître. A l'inverse du contrat didactique, les clauses en sont pour la plupart explicitées (par le maître), seule une partie restant implicite : ce qui dans la règle ne peut pas être dit, mais qui n'en constitue pas moins l'essentiel, son usage.

Aucune règle ne pouvant fournir la multiplicité de ses interprétations, le contrat pédagogique est donc un contrat ouvert mais dont la rupture, contrairement au contrat didactique, signerait l'échec : l'ignorance ou le refus des règles condamnerait l'existence même de la situation d'enseignement. Pour que les situations d'enseignement puissent vivre, il faut que le contrat pédagogique soit honoré, c'est-à-dire que ses règles soient reconnues et mises en acte, quitte à subir certaines interprétations, voire à être partiellement transgressées. On comprend dès lors la complémentarité et la complexité de ce double contrat, et les difficultés qu'il pose, aux jeunes élèves en particulier : assujettissement aux règles du contrat (pédagogique) d'un côté, rupture du contrat (didactique) de l'autre. Les glissements de l'un à l'autre pourraient expliquer alors certaines méprises voire certains dysfonctionnements dans la relation pédagogique et dans la situation didactique ; j'y reviendrai avec la confusion chez certains élèves entre l'assujettissement à la situation et la soumission à l'autorité du maître dans le cadre de la situation d'enseignement.

Dans le rapport de l'élève à la règle et au contrat, c'est donc plus largement la question anthropologique qui est posée : comment l'enfant s'intègre-t-il dans une communauté qui lui préexiste ? Jusqu'où peut aller la contrainte sociale et quel rôle peut-

¹⁷ Une telle situation est définie par Brousseau comme « adidactique ». C'est une situation où n'apparaît pas l'intention d'enseigner, mais qui doit susciter l'engagement de l'élève et son activité propre. « Entre le moment où l'élève accepte le problème comme sien et celui où il produit sa réponse le maître se refuse à intervenir comme proposeur des connaissances qu'il veut voir apparaître. L'élève sait bien que le problème a été choisi pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle mais il doit savoir aussi que cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation et qu'il peut la construire sans faire appel à des raisons didactiques. Non seulement il le peut, mais il le doit aussi car il n'aura véritablement acquis cette connaissance que lorsqu'il sera capable de la mettre en œuvre de lui-même dans des situations qu'il rencontrera en dehors de tout contexte d'enseignement et en l'absence de toute indication. Une telle situation est appelée adidactique » (Brousseau, 1998, 59).

¹⁸ Pour Filloux, « Tout contrat, on le sait, vise à régler les échanges entre deux parties prenantes en définissant pour une durée limitée un système de droits et de devoirs réciproques ; il suppose le principe du consentement mutuel des contractants, puisqu'il se fonde sur l'énoncé d'une règle du jeu auquel chacun doit librement se soumettre, et exclut de ce fait le principe de toute tricherie » (1974, 110).

elle jouer dans l'apprentissage des règles ? L'aliénation, qui est au principe même de la liberté de l'individu dans le *Contrat social*¹⁹, peut-elle être au principe de l'éducation de l'homme ? Alors que pour Rousseau l'homme n'accède à la liberté que *dans et par* les institutions, peut-on dire qu'aujourd'hui l'enfant ne peut devenir homme que *dans et par* l'école ? Le contrat qui s'établit, au sein de l'institution scolaire, entre le maître et l'élève, est-il si différent du pacte social proposé par Rousseau ? Acquérir la liberté par la maîtrise des savoirs communs et partagés suppose un double accord : accord social sur ce qui constitue ce « bien commun » d'une part ; reconnaissance de la légitimité de l'autorité de l'institution dans l'ordre de la transmission des savoirs d'autre part. Le contrat est donc autre chose qu'un artifice nécessaire à l'autorité de l'enseignant, ou une « duperie » fondant un « rapport de droit dans le champ pédagogique » (Filloux, 1974, 115) ; il est la condition même de l'acte d'enseignement et de la transmission des savoirs au sein d'une communauté. En s'assujettissant aux contraintes imposées par la situation, en *croyant* le maître, l'élève ne se soumet pas à celui-ci, mais crée les conditions de son affiliation et de son entrée dans la culture.

2. La formation des maîtres, un enjeu pour la recherche

2.1. Recherche et formation

« Qui sont les formateurs de mathématiques en France ? Recherche en didactique et formation des enseignants », *Conférence invitée*, Université Charles, Prague, 2004.

Comment les travaux de la recherche en didactique des mathématiques sont-ils reçus et diffusés par ceux-là mêmes qui sont chargés de la formation des futurs enseignants, les professeurs ou formateurs d'IUFM ? Cette recherche (à paraître) a été réalisée à partir d'une série d'entretiens « biographiques » menés auprès des formateurs de mathématiques d'un IUFM de l'Ouest de la France. Il ne s'agit pas à proprement parler d'une recherche *sur* la formation, mais sur la manière dont ces formateurs ont pu, dans un premier temps, construire des savoirs et, dans un second temps, utiliser ces savoirs dans leur activité de formation. Comment expliquer qu'en dépit de la diversité des lieux et des outils de diffusion (séminaires, Ecoles d'été, revues), les travaux des didacticiens semblent relativement peu contribuer à la formation des enseignants et à la transformation des pratiques d'enseignement ? L'étude porte plus particulièrement sur les conditions de la réception et de la diffusion de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) qui, en articulant des apports théoriques de haut niveau et des recherches empiriques multiples sur les pratiques d'enseignement, pose de manière aiguë la question du statut et de l'usage des travaux de la recherche dans le champ de la formation.

¹⁹ « “Trouver une forme d'association qui défende et protège de toute la force commune la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun s'unissant à tous n'obéisse pourtant qu'à lui-même et reste aussi libre qu'auparavant.” Tel est le problème fondamental dont le contrat social donne la solution. [...] Ces clauses [du contrat] bien entendu se réduisent toutes à une seule, savoir l'aliénation totale de chaque associé avec tous ses droits à toute la communauté » (Rousseau, 1977, 183). Si cette condition n'est pas remplie, le pacte social n'est, pour Rousseau, que pure illusion.

Nommé maître formateur en 1991, l'année de la création des IUFM, je ne peux me désintéresser des rapports entre la recherche et la formation des enseignants. Certes la logique de la pratique n'est pas la logique de la recherche et celle-ci n'a pas à justifier de son utilité immédiate, pas plus qu'elle ne devrait exister qu'en réponse à des problèmes posés par la pratique. Le savoir de la pratique ne saurait d'ailleurs se réduire aux connaissances sur la pratique produites par la recherche, même si elles en sont un des aspects. La finalité de la recherche en éducation ne se limite donc pas aux liens qu'elle peut établir avec la formation mais, dès lors qu'elle se place sur le terrain scolaire et qu'elle se donne pour objet l'étude des situations d'enseignement (au sens large du terme), elle ne peut pas ne pas se préoccuper de la portée praxéologique de ses apports et de l'usage qui peut en être fait.

Dans l'éditorial ouvrant à un numéro de *Recherche et Education* consacré aux savoirs de la pratique, Chartier et Jacquet-Francillon soulignent le poids du modèle scolaire dans l'occultation des savoirs pratiques : « en faisant des savoirs livresques retenus par l'école, la pierre de touche des savoirs légitimes, il a occulté ou disqualifié tous les savoirs sociaux, non scolarisés ou mal scolarisables : les savoirs de la pratique » (1998, 7). Construits contre l'obscurantisme des savoirs traditionnels, les savoirs scolaires représentent les Lumières, la modernité, la victoire de Raison contre le dogme, de la science contre la croyance. Savoirs d'écriture matérialisés dans les ouvrages scientifiques puis scolaires, ils sont la nouvelle autorité, autrefois accordée aux saintes Ecritures²⁰. Savoirs savants, œuvres littéraires ou textes philosophiques sont les savoirs fondamentaux sur lesquels repose la culture scolaire et qui seuls peuvent faire accéder à la « Culture » et former des esprits libres. L'avènement de la forme scolaire peut donc aussi se lire comme le point de départ de la lente disparition des formes de transmission populaire et de la dévalorisation des savoirs pratiques qui ne se transmettront plus qu'hors de l'école ou dans ses formes les plus méprisées : l'enseignement technique et professionnel.

Si la récente reconnaissance de l'existence de savoirs pratiques doit beaucoup aux mutations dans le monde du travail et de la formation professionnelle, elle doit sans doute encore davantage aux prises de conscience postcoloniales, aux luttes sociales et politiques (dont les revendications régionalistes), aux progrès techniques et aux évolutions sociales (médias, mais aussi migrations, voyages, etc.) et à la scolarisation de masse. N'oublions pas non plus, l'apport des anthropologues à la réflexion et à l'évolution de la conception de la notion de culture²¹. Le détour anthropologique, nécessaire à la reconnaissance des différents modes d'accès à la connaissance, contribue à renforcer l'idée que tous les savoirs ne sont pas produits dans la sphère académique : il existe aussi des savoirs qui se construisent dans la pratique et qui se transmettent à l'intérieur d'un milieu professionnel. Les travaux de cette nature sont relativement peu nombreux en France²² et ne concernent pas l'institution scolaire, sans doute trop marquée par l'idéologie scientifique et le poids des savoirs institués. Il n'est pas dans mon intention de prôner un retour aux savoirs empiriques *contre* les savoirs scientifiques (ou prétendus tels), ni de valoriser les savoirs d'action *contre* les savoirs scolaires, mais de montrer en quoi le renversement de

²⁰ Pour une histoire de l'autorité discursive et des régimes d'énonciation de la Vérité à partir des « grands textes » (textes religieux, doctrines philosophiques, grandes idéologies), voir Leclerc (1996).

²¹ Les références sont ici trop nombreuses : il faudrait citer tous les anthropologues, depuis la définition princeps de Tylor, en passant par Boas, Malinowski, le courant culturaliste (Mead, Benedict, etc.). Pour une rapide introduction, voir Cuhe (1996), Beneton (1975).

²² Après l'ouvrage fondateur de Delbos et Jorion (1990 [1984]), on trouvera quelques exemples de travaux portant sur les savoirs d'action dans Darré (1996) et Chevallier (1996).

paradigme qui s'opère aujourd'hui peut contribuer à une redéfinition des rapports théorie - pratique dans le champ de la formation.

La formation des enseignants *par* la recherche est une idée relativement récente qui répond à une demande sociale de transformation des conditions de l'enseignement. Elle s'inscrit dans une stratégie d'innovation, d'élaboration de connaissances généralisables et s'appuie sur les mouvements pédagogiques de l'éducation nouvelle ou la psychosociologie. Elle se renforce avec la création d'une structure ministérielle de recherche (dont Louis Legrand sera nommé responsable en 1967), l'avènement des Sciences de l'éducation en 1967 et le développement de l'INRP qui passe de 10 chercheurs en 1967, à 120 en 1978 (Tournier, 1987)²³. Deux grands courants semblent alors dominer : la démarche de recherche-action (Ferry et Blouet-Chapiro, 1984 ; Ferry, 1987) et la démarche scientifique classique (Huberman, 1978, 1987 ; Crahay, Lafontaine, 1986)²⁴. Si la recherche-action a connu un relatif succès, c'est qu'elle ne se présentait pas en concurrence à la recherche « professionnelle » (*i.e.* menée par des chercheurs professionnels), et qu'elle ouvrait la voie de la recherche à tous, enseignants ou futurs enseignants, novices dans la recherche²⁵ : « A regarder la recherche comme une pratique, avec la démarche qu'elle effectue et l'attitude qu'elle implique, il apparaît que, sous une forme ou sous une autre, c'est une pratique manifestement accessible en tout lieu à quiconque décide de s'y engager » (Ferry, 1987, 29). Bien qu'il faille distinguer *mener une recherche* (ou *participer à une recherche*) et *être en recherche*, on comprend bien que la recherche est *aussi* un moyen de formation et qu'elle s'oppose aussi bien au « postulat techniciste selon lequel la maîtrise des pratiques pédagogiques s'obtient grâce à l'application des résultats de la recherche », qu'au « postulat expérimentaliste [qui] réduit la méthodologie de la recherche en éducation à la méthodologie des sciences de la nature » (*id.*, 33). Son intérêt réside alors moins dans les résultats et leur utilité (ou leur utilisation éventuelle), que dans la démarche qu'elle implique en tant qu'outil de formation, dans le développement d'attitudes essentielles pour la conduite des actions éducatives et d'un état d'esprit fait de vigilance, d'attention, d'ouverture à l'inattendu et à l'impensé, etc.,

Bien qu'elle ait été défendue par des chercheurs confirmés (Barbier, 1977, 1996 ; Bru, 1984 ; Goyette, Lessard-Hebert, 1987), la recherche-action a aussi rencontré de sévères critiques, lui contestant sa validité scientifique autant que son utilité pratique. C'est ainsi qu'Huberman juge les recherches empiriques inopérantes, redondantes ou inadaptées et qu'il estime qu'il y a « moins besoin de nouvelles recherches confirmatoires que de recherches rigoureuses qui développent et accompagnent de nouvelles pratiques » (1987, 14). Il propose donc d'opérer une distinction entre formation et recherche et préconise une autre démarche que celle de la recherche-action, fondée sur une « démarche d'enquête systématique qui suit les canons classiques de la validité et de la fiabilité en sciences

²³ Il faudrait ajouter le réseau « Recherche et professionnalisation », réuni au CNAM en 1990-1991 à l'initiative de la DRED dans le cadre de l'*Action de recherche en éducation*, qui avait pour mission, à partir de son expérience propre, d'analyser la place et le rôle de la recherche dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignement supérieur (Barbier, 1994).

²⁴ Pour une rapide présentation, voir Bourdoncle (1991).

²⁵ Mon mémoire de maîtrise de sciences de l'éducation, intitulé « Une approche empirique d'aide à l'apprentissage : le soutien scolaire en ZEP » et soutenu en 1988, qui étudiait les effets d'une expérimentation dans ma propre activité de soutien scolaire à des enfants de migrants, suivait une démarche proche de la recherche-action.

humaines » (*id.*, 13)²⁶. Au chercheur professionnel doit correspondre naturellement un enseignant professionnel, c'est-à-dire capable de maîtriser des savoirs théoriques de haut niveau et d'avoir une démarche non plus intuitive, mais rationnelle, non plus artisanale mais scientifique dont Bourdoncle marque fort opportunément les limites : « Sortir la formation des enseignants de son empirisme ancestral pour la faire tomber dans un théoricisme apraxique, sans lien avec la pratique, donnerait à coup sûr des résultats nettement plus catastrophiques pour les enfants en classe » (1991, 83).

Partant du même constat que l'activité scientifique et l'activité professionnelle sont deux systèmes autonomes, hermétiques l'un à l'autre, et de la difficulté à élaborer des modèles intégrateurs, Saint-Arnaud (1992), dans une critique très serrée, dénonce l'insuffisance des modèles de la science appliquée et de la recherche-action. Il propose un « nouveau discours de la méthode » où « l'activité professionnelle [est] conduite selon les critères classiques de la science traditionnelle » (*id.*, 21). Ce système s'appuie sur le concept de « science-action » (Argyris et *al.*, 1985 ; Shön, 1983) selon lequel la connaissance scientifique ne peut s'acquérir que par un changement scientifiquement contrôlé. Cette méthode se caractérise donc par le changement de la situation et par le contrôle scientifique de celui-ci : « d'une part les intentions professionnelles sont analysées dans le cadre d'une théorie de l'action que l'intervenant lui-même peut reconstituer à partir de l'observation systématique de son propre comportement ; d'autre part, la stratégie utilisée est construite et contrôlée scientifiquement à partir d'une réflexion dans l'action qui obéit aux règles fondamentales de l'activité scientifique » (Saint-Arnaud, 1992, 21). Ici le chercheur est un « consultant » visant à produire chez le praticien, une « réflexion dans l'action » faisant du « praticien réflexif » le principal chercheur. On mesure bien évidemment les limites d'un tel projet, qui assimile activité professionnelle et activité de recherche : ce n'est pas parce que le contrôle de l'activité est mené selon les critères de l'analyse scientifique que l'on a résolu la question des rapports entre recherche et formation.

Car une question de fond demeure, fort bien posée par Hébrard : « Entre les savoirs de la pratique, issus de l'expérience, non formalisés voire informels, donc intransmissibles, et les connaissances théoriques relevant des sciences humaines, transmises par l'enseignement, mais dont les applications, dans l'exercice d'une profession, à des situations complexes et diverses, n'est jamais évidente, est-il possible de construire dans les dispositifs de formation professionnelle qualifiante une pensée de la pratique qui soit à la fois fondée en théorie et utile au praticien ? » (1994, 23). Si la visée essentielle de la formation est le développement de la capacité à penser par soi-même sa pratique, cela signifie que les enseignants doivent modifier leur rapport aux objets de connaissance et ne plus se considérer comme de simples récepteurs, mais comme des acteurs, voire des producteurs de savoirs. Mais alors, qu'advient-il des savoirs de la recherche, ne sont-ils plus d'aucune utilité, où demeurent-ils une référence indispensable ? Et même si, comme l'affirme Hébrard, « visée de connaissance et "utilité" ou intérêt pour l'action ne s'opposent pas lorsqu'il s'agit de comprendre, d'analyser la pratique » (*id.*, 29), le problème demeure de savoir comment opérer le transfert des résultats de la recherche vers la pratique. Tochon (1992) avait habilement mis en garde contre l'illusion d'un renversement de la perspective « descendante » ou déductive habituelle, en une perspective

²⁶ Rappelons que l'ambition est déjà clairement fondée au début du siècle, de parvenir à un enseignement scientifique ou pour le moins un enseignement éclairé par la science (Claparède, 1916 ; Buyse, 1935 ; etc.). Voir les travaux de Charbonnel (1988), Gautherin (2002), Ottavi (2001, 2002) et *infra*, partie 2.

« ascendante » et inductive, où les enseignants, grâce à leurs connaissances pratiques, seraient seuls en charge de la transposition des savoirs savants, de leur adaptation dans le contexte de l'action en vue d'une « transformation pédagogique ». Mais la perspective médiane ouverte par Tochon, où « les savoirs de recherche doivent entrer en relation dialogique avec les connaissances de terrain » (*id.*, 42), n'est guère convaincante, même s'il attribue aux formateurs de terrain un rôle fondamental de recontextualisation des savoirs théoriques en « connaissance praticienne ».

A partir du moment où l'on accorde une certaine validité et une certaine utilité aux travaux issus de la recherche en éducation, plusieurs questions se posent : où, sous quelle forme, à quelles conditions et dans quelles institutions, les savoirs issus de la recherche peuvent-ils percoler ? Que se passe-t-il quand des savoirs, des concepts, des théories, construits dans le champ scientifique, migrent dans le champ de la pratique ? Enfin, quand bien même les enseignants auraient-ils accès à ces savoirs, comment les recevraient-ils et comment se comporteraient-ils face au discours scientifique ?

La première question renvoie aux relations ambivalentes et parfois conflictuelles entre recherche et formation. Les travaux que j'ai engagés depuis 2000 auprès des formateurs d'IUFM²⁷ montrent que la valorisation et la diffusion des travaux de recherche sont loin d'être optimales et que la faiblesse de la politique éditoriale n'est pas seule en cause. On a souvent glosé sur le caractère abscons des productions scientifiques ou sur la distance entre les préoccupations des chercheurs et les questions posées par les enseignants. On a souligné le peu d'entrain des chercheurs à assurer la promotion et éventuellement la défense publique de leurs travaux. On a regretté le manque de lieux de rencontre et de débat autour des productions de la recherche ainsi que l'absence d'une politique de formation délibérément orientée vers la recherche et favorisant la rencontre avec les chercheurs. A toutes ces raisons conjoncturelles, il faudrait ajouter une raison structurelle plus profonde : la différence entre la situation du chercheur qui vit dans la *skholè*²⁸ et la situation d'enseignement qui, elle, ne peut suspendre les exigences de la situation et les urgences qu'elle impose. Ces deux mondes n'ont pas le même rapport à la contingence ; ils n'utilisent pas spontanément le même langage et ce serait une illusion de croire qu'un dialogue chercheur/enseignant pourrait s'établir « facilement » et « naturellement » : ce n'est pas parce que les objets sont les mêmes, que les manières d'appréhender ces objets, de les définir, de les décrire, de les comprendre, etc. sont aussi les mêmes.

La deuxième question a directement partie liée avec la précédente. On s'accorde aujourd'hui à penser que le passage des savoirs d'un monde à l'autre ne se fait pas par simple « transfert ». Etévé et Rayou (2002), en charge, au sein de l'INRP, d'une mission « Transfert et valorisation de la recherche » s'appuient sur des entretiens menés auprès de

²⁷ Je fais ici référence à la contribution au colloque « Recherche(s) et formation des enseignants » organisé par l'IUFM de Marseille en février 2000 (Marchive, Sarrazy, 2000), à l'article paru dans *Recherche et Formation* (Marchive, 2003b) et à l'enquête par entretiens menée auprès de professeurs de mathématiques d'un IUFM de l'Ouest de la France, portant sur la réception et l'utilisation des travaux de la didactique dans les activités de formation (cf. *supra*, résumé p. 29).

²⁸ Bourdieu, qui a repris aux grecs l'usage de ce terme le définit comme « le temps libre et libéré des urgences du monde qui rend possible un rapport libre et libéré à ces urgences » (1997b, 9). En tant qu'elle met en suspens les exigences de la situation et libère des occupations et préoccupations pratiques, la *skholè* serait la condition d'existence de tous les champs savants. Elle est « ce qui rend possible ce regard indifférent au contexte et aux fins pratiques, ce rapport distant et distinctif aux mots et aux choses » (*id.*, 25). Mais comme toute posture scolastique, la posture du chercheur porte une ambiguïté fondamentale : celle de d'instaurer une coupure, nécessaire mais potentiellement mutilante, avec le monde qu'il étudie.

huit « personnalités » du monde de l'éducation et sur quelques rapports ou interventions, pour constater les difficultés des notions de « valorisation » et de « transfert ». Partant du constat que la sphère académique n'a pas le monopole de la création de savoirs et pour éviter l'image fâcheuse d'une relation descendante entre recherche et pratique, Derouet (2002, 14) préfère, quant à lui, parler de « circulation » et de « transformation » des savoirs. Pour rendre compte de ces transformations, Latour (1984) et Callon (1986) avancent la notion de « traduction »²⁹. Malgré les précautions (entre autres, étymologiques) prises par les auteurs, la notion reste ambiguë et laisse planer l'idée d'une correspondance terme à terme. C'est pourquoi Derouet (2002), mais aussi Etévé et Rayou (2002) préfèrent la notion de « reproblématisation » proposée par Martinand (2000) : un savoir, parce qu'il est construit dans une sphère en fonction des enjeux de cette sphère, pour faire sens dans un nouveau contexte, doit être partiellement déconstruit et reconstruit en fonction des enjeux de ce nouveau contexte. Quand bien même le problème serait-il résolu au plan terminologique, la question reste entière de savoir sous quelle responsabilité et selon quel principe unificateur s'effectuera cette reproblématisation.

La troisième question ne traite pas des formes matérielles de la diffusion des savoirs scientifiques, ni de leur éventuelle transformation (traduction, contextualisation, reproblématisation) mais les conditions de réception du discours scientifique. Selon Feyerabend (1996), il a trois façons de réagir face au discours objectiviste de la science : la persistance (nos façons de procéder sont bonnes, à quoi bon changer ?), l'opportunisme (n'adopter ou n'adapter que les propositions qui nous semblent satisfaisantes), le relativisme (ce qui est utile, valide et vrai dans certaines conditions, ne l'est pas dans d'autres). La position de Feyerabend est connue : il opte, dans le champ des relations humaines, pour un « relativisme démocratique » selon lequel « les affaires importantes doivent être [...] référées aux (perceptions et pensées des) personnes concernées et non à des instances abstraites ou à des spécialistes lointains » (*id.*, 60). A cette position antiplatonicienne, où « les citoyens et non des groupes d'experts ont le dernier mot pour décider de ce qui est vrai ou faux, utile ou inutile pour leur société » (*ibid.*, 72) on peut opposer que la science n'est pas démocratique, que le vrai et le faux ne se décident pas à la majorité.

Cette réserve faite, on peut avancer que dans le champ des sciences humaines la question de la réception du discours scientifique mérite intérêt pour au moins deux raisons : la relativité de la notion de vérité en raison de la nature des objets et la diversité des contextes étudiés d'une part ; la différence entre « constater un fait » ou « avancer une explication » et proposer des solutions ou formuler des prescriptions d'autre part. Certes il est bien de la responsabilité du chercheur de formuler des connaissances ayant un certain degré de validité, sinon de vérité (« toutes choses étant égales par ailleurs ») et il peut *raisonnablement* avancer certaines interprétations ou explications, voire proposer des cadres généraux d'intelligibilité (concepts, théories). Mais il ne peut pas aller plus loin et doit avancer, avec toutes les précautions nécessaires quant à la nature et à la portée de ses propos, des propositions pour l'action, à charge pour les acteurs de terrain, les enseignants, les formateurs, de décider ce qui est bon pour eux. On voit que la position de Feyerabend

²⁹ Dans un article intitulé « Diffusion des savoirs et textualité », Rey (2002) prend l'exemple de l'utilisation de la notion de conflit socio-cognitif dans la pratique enseignante pour montrer le rôle décisif de la mise en texte du savoir issu de la recherche dans les opérations de « transformation » ou de « traduction » qu'il subit. On pourrait utiliser, dans le même esprit, le concept de transduction (Atlan, 1979) dont il a été question plus haut (cf. *supra*, p. 14).

ainsi traduite - dont j'assume ma part d'interprétation, voire de détournement - n'est pas si scandaleuse, et que la question centrale est peut-être moins celle de la « circulation des savoirs » (quel que soit le nom qu'on lui donne) ou de la nature des forums à inventer, que celle de la place attribuée à chacun dans ces espaces. On voit aussi que c'est moins la recherche qui est en cause, que le type de rapport que le chercheur établit avec la communauté à qui il s'adresse ou que ses travaux concernent.

Une telle position ne nie pas la responsabilité du chercheur, elle lui assigne une place *raisonnable* : celle de participer, en tant que spécialiste d'un champ particulier, aux questions qui concernent ce champ, non pour s'ériger en juge ou en donneur de leçon, mais pour fournir des éléments pouvant permettre, sinon d'ouvrir un débat, du moins de prendre des décisions éclairées. Assumer cette responsabilité, tout en reconnaissant l'autonomie de l'acteur dans sa pratique, serait la meilleure manière de reconnaître à celui-ci sa dignité et sa « professionnalité », au sens de la maîtrise de son art et de sa responsabilité dans l'exercice de sa fonction. Ce serait aussi réintroduire la valeur de la *mètis*, cette forme d'intelligence rusée, adaptée et efficace, déjà refoulée par les philosophes grecs et magnifiquement réhabilitée par Détienne et Vernant (1995). Comprenons bien : il ne s'agit pas ici de condamner à moindre frais la démarche scientifique au nom d'un retour à la toute puissance des opinions ou des « vérités » de sens commun, mais de refuser l'idéalisme platonicien et de la toute puissance de l'Idée (ou du concept, ou de la théorie, ...). Car si enseignants et chercheurs ont le même souci de l'amélioration de l'enseignement, la tâche de chacun est différente : l'un doit faire preuve de sa maîtrise *pratique* des situations d'enseignement indépendamment de la connaissance des raisons ; l'autre tente d'en acquérir la maîtrise *théorique* en s'efforçant d'en comprendre les raisons. Les conclusions auxquelles aboutit le chercheur ne sont donc pas des vérités suprêmes auquel l'enseignant devrait s'assujettir, mais des données particulières à partir desquelles il peut penser, réorganiser sa pratique *in situ*. La question de savoir s'il faut ou non réduire cet écart est une fausse piste : il est irréductible parce que constitutif des deux types de pratiques différentes (la pratique de la pratique et la pratique de la théorie). Prendre acte de cette différence, c'est prendre conscience des risques de « l'épistémocentrisme scolastique », cette forme de la pensée savante, qui nous fait prendre le monde tel qu'on le pense pour le monde tel qu'il est, « la vision scolastique [faisant] l'économie d'une interrogation méthodique sur la différence entre le point de vue théorique et le point de vue pratique » (Bourdieu, 1997b, 68).

Au terme de cette réflexion sur les rapports de la recherche et de la formation, une question demeure : une fois franchis les obstacles, levées les incompréhensions, exprimés les points de vue ; une fois résolus les problèmes matériels, méthodologiques, épistémologiques, qu'est-ce qui peut bien justifier l'engagement de l'enseignant dans une démarche de changement ou de modification de sa pratique ? Dit autrement : qu'est-ce qui permet aux théories de s'imposer dans le champ de la pratique ? Chacun sait qu'il n'existe pas de lien direct entre le degré de validité d'une théorie et son usage et que son attrait réside parfois davantage dans sa facilité d'accès ou son degré de conformité au paradigme dominant que dans sa puissance explicatrice. Il faudrait reconnaître, comme le remarque Tochon, que « la validité de la preuve n'a peut-être rien à voir avec le succès d'une théorie en sciences humaines. Quelle que soit la démonstration, l'important serait d'y croire » (1992, 46). Mais si les acteurs ne sont pas des individus rationnels (Elster, 1986), si les raisons qu'un enseignant a de s'engager dans une théorie n'ont rien à voir avec la raison, où réside alors le « pouvoir de la théorie » pour la pratique ? Ne risque-t-on pas de voir privilégiées les théories les plus accessibles, celles qui ont le mieux su se mettre en

scène, qui confortent ou rassurent le plus les enseignants dans leurs pratiques ? Rappelons seulement pour mémoire la fameuse expérience sur « l'âge du capitaine »³⁰ menée par une équipe de Grenoble et l'exploitation qui en fut faite ensuite par Baruk (1985), alors que le « contrat didactique » pouvait déjà fournir un cadre explicatif des réponses des élèves³¹... mais ce n'était sans doute ni la voie la plus simple, ni la plus spectaculaire. Qu'on me comprenne bien : il ne s'agit pas de tenir des propos dogmatiques ou moralistes, mais de poser au contraire les limites de la rationalité des acteurs, quels qu'ils soient, comme le nœud gordien du rapport entre recherche et formation, que nous tentons sans cesse de dénouer...

2.2. Synthèses et modélisations

« Les interactions maître-élèves. Analyse critique et approche anthro-didactique », 3^e Colloque international "Recherche(s) et formation des enseignants", IUFM Aix-Marseille, 2000.

Les interactions maître-élèves constituent un objet de recherche clairement identifié, dès les années 70, dans le champ de la recherche pédagogique en France. Une analyse de contenu des publications françaises les plus importantes sur la période 1970-1999 montre que la centration sur les interactions maître-élèves s'accompagne rarement d'une réelle prise en compte des savoirs en jeu : soit les situations d'enseignement sont réduites à des situations de communication ; soit l'analyse des actes pédagogiques se limite à la centration sur les caractéristiques de l'enseignant ; soit l'ambition "holiste" conduit à une dilution des phénomènes étudiés. Une étude empirique des interactions verbales dans différents contextes d'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire, menée par B. Sarrazy, constitue la deuxième partie de cette recherche.

« La modélisation dans la formation des enseignants. De la leçon modèle au modèle de la leçon », *Recherche et Formation*, 2003.

Ce texte propose une réflexion sur l'évolution du statut du modèle dans la formation des enseignants. Une première clarification conceptuelle permet de distinguer deux types de modèles, le premier fondé sur la reproduction et le second sur la formalisation, correspondant à deux types de vérité (*omoiosis* et *alethéia*). L'analyse de l'évolution du statut du modèle en formation montre que ces deux figures du modèle (« empirique » et « théorique ») se retrouvent dans l'activité même de modélisation des phénomènes d'enseignement. L'évocation des conditions de réception et d'utilisation des modèles par les enseignants conduit à interroger les enjeux praxéologiques et épistémologiques de ce type d'activité modélisatrice.

Les travaux que j'ai menés n'ont certes pas tous une utilité directe pour l'exercice de la pratique enseignante mais la plupart d'entre eux soulèvent, dans des contextes

³⁰ En 1979 une équipe de l'IREM de Grenoble propose à des élèves de CE2-CM2 le problème suivant : « Sur un bateau il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ? ». Sur 97 élèves, 76 calculent l'âge du capitaine. Baruk (1985, 24) dénonce « l'ampleur du sinistre », l'absence de sens des énoncés mathématiques pour les élèves, l'aveuglement et la surdité qui conduisent à de tels phénomènes, etc.

³¹ Cf. le courrier que Brousseau adressa sur ce sujet aux chercheurs de l'IREM de Grenoble le 7 janvier 1980 (extraits in Sarrazy, 2002a, 16).

spécifiques et selon des rapports à la pratique différents, la question de la formation des enseignants. Je ne parlerai pas ici des recherches fondées sur l'observation ethnographique des classes (elles ont été évoquées dans le point précédent), ni des recherches « historico-philosophiques » à vocation réflexive (elles seront traitées dans le point suivant), mais de deux contributions de nature particulière pouvant être utilisées à des fins de formation et présentées à ce titre dans le cadre d'un colloque IUFM pour la première (Marchive, Sarrazy, 2000)³² et de la revue *Recherche et Formation* pour la seconde (Marchive, 2003b).

L'étude des interactions pédagogiques ayant déjà été évoquée, je traiterai de l'exercice particulier de la revue de travaux et de son intérêt pour la formation. Un tel travail, pour être entrepris, suppose au moins deux conditions : d'abord une maîtrise de l'objet, c'est-à-dire non pas seulement une connaissance complète des travaux qu'il a suscités, mais aussi une connaissance empirique, en tant qu'objet d'étude, sans laquelle il se réduirait à une savante abstraction ; ensuite, un point de vue, un « angle d'attaque » particulier qui n'en fait pas un simple exercice de style, mais un outil au service d'une démonstration. Dans le cas qui nous occupe ici, une revue historique des travaux sur les interactions dans la classe depuis les années 70, il s'agissait de montrer l'évolution du traitement de l'objet et de rechercher quelle place la didactique pouvait occuper dans sa redéfinition et le renouvellement son étude. L'étude quantitative et l'analyse critique des contributions les plus significatives n'est donc pas seulement illustrative. Elle participe d'un projet plus global d'introduction d'une approche didactique des interactions dans la classe illustrée, dans la deuxième partie, par une recherche empirique sur les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. L'enjeu est donc moins de proposer une synthèse érudite sur la question (le choix de se limiter aux principales revues françaises en est la preuve), que d'engager un travail de réflexion théorique pour renouveler le point de vue sur la question.

L'analyse de contenu des publications françaises les plus importantes³³ au cours de la période 1970-1999 permet d'avoir une vision relativement précise de l'évolution des recherches sur les interactions maître-élèves. Elle ne présente pas seulement un intérêt historique, montrant comment on est passé de l'étude des relations interindividuelles dans la classe (relations sociales au sein des petits groupes et relation pédagogique entre maître et élèves) à l'analyse des processus d'enseignement puis à l'émergence des didactiques des disciplines ; elle permet d'identifier les arrière-plans théoriques et l'évolution des différents paradigmes (fonctionnaliste, cognitiviste, interactionniste) dans lesquels s'inscrivent ces travaux et fournit les bases d'une analyse critique des travaux publiés dans ces revues par trois chercheurs importants (Bayer, Postic, Altet). L'objectif est d'ouvrir de nouvelles pistes pour l'étude des interactions maître-élèves prenant en compte, aussi bien

³² Il s'agit d'une revue de travaux portant sur les interactions dans la classe, première partie d'une contribution commune avec B. Sarrazy intitulée : « Les interactions maître-élèves. Analyse critique et approche anthropo-didactique ». La première partie : « Les interactions maître-élèves dans les revues pédagogiques de langue française (1970-1999) : analyse critique », a fait l'objet d'un article proposé à la revue *Educatives*. Il n'a malheureusement jamais été publié, la revue ayant prématurément cessé de paraître. Cet article n'a ensuite jamais été reproposé à publication. Une version résumée est accessible sur le site de l'IUFM d'Aix-Marseille : <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/coll/mrs2000/>

³³ Il s'agit des revues suivantes : *Revue Française de Pédagogie* (RFP), *Sciences de l'Education. Pour l'Ere Nouvelle* (SCE), *Revue Française de Sociologie* (RFS), *Bulletin de Psychologie* (BP), *Psychologie Scolaire* (PS) et *Psychologie et Education*. Quarante deux articles, dont les contenus sont entièrement ou partiellement liés aux interactions maître-élèves ont été retenus.

les situations d'enseignement et les savoirs en jeu que les conditions d'arrière-plan, afin de contribuer au renouvellement des études sur les interactions maître-élèves.

Les notes de synthèse constituent des outils précieux, pour les chercheurs (qu'ils soient plus ou moins familiers du champ) et les formateurs³⁴. Elles fournissent une base de données précises et clairement identifiées pouvant être utilisées aussi bien par les étudiants à des fins de formation professionnelle (en particulier dans le cadre des travaux personnels, le mémoire professionnel par exemple) que par les formateurs à des fins d'enseignement. Dans les entretiens que j'ai menés auprès des formateurs de mathématiques en IUFM ceux-ci soulignent les difficultés qu'ils rencontrent dans la mise à jour de leurs connaissances, principalement en raison de l'augmentation de leur charge de travail. Au moment où la production scientifique, dans le champ de l'éducation comme ailleurs, connaît un accroissement considérable, les travaux de synthèse permettent un accès rapide aux diverses sources de publications. Mais leur intérêt ne vaut pas seulement comme source bibliographique au service la formation personnelle où de la « remise à niveau » des connaissances, il réside aussi dans le point de vue théorique qu'ils privilégient et dans l'analyse qu'ils proposent des travaux analysés³⁵.

Je prendrai comme exemple, dans le champ didactique, la note de synthèse publiée par Sarrazy (1995) sur le contrat didactique. On sait la complexité de ce concept et la difficulté à avoir accès à certains textes fondateurs de Brousseau sur cette question. Le travail à la fois historique et analytique proposé par Sarrazy est un outil de référence pour qui veut découvrir les origines du contrat, le sens (et donc les usages) de celui-ci et son inscription dans son « biotope » théorique : la théorie des situations didactiques. Deux autres exemples me semblent devoir particulièrement bien illustrer l'intérêt de ces travaux de synthèse : les contributions de Forquin (1983), Derouet (1987), Henriot (1987), Sirota (1987) et Coulon (1988) parues dans la *Revue Française de Pédagogie*, qui ont ouvert de nouvelles perspectives de recherche en sociologie de l'éducation et probablement contribué au renouvellement méthodologique des années 90 (en particulier le développement de l'ethnographie de la classe) ; les synthèses de Bourdoncle (1991, 1993), sur la formation des enseignants et les numéros thématiques de la revue *Recherche et Formation*, qui constituent des sources incontournables pour qui veut s'engager dans ce champ. Inutile de dire que ces deux exemples ne sont pas cités par hasard : le premier a constitué un des points de départ de l'orientation dans ma carrière de chercheur ; le second a constitué un appui important pour mes travaux sur la formation des enseignants.

L'article intitulé « La modélisation dans la formation des enseignants. De la leçon modèle au modèle de la leçon » (Marchive, 2003b) est une tentative de réflexion sur l'évolution du statut du modèle dans la formation des enseignants. Ce type d'écrit, très différent des recherches empiriques, répond à la nécessité d'engager la réflexion sur l'évolution historique et théorique de la formation dans le champ scolaire. La visée n'est

³⁴ A l'issue de la parution de mon texte sur le site cité dans la note précédente, j'ai reçu plusieurs demandes de précisions théoriques ou de compléments bibliographiques émanant de formateurs d'IUFM (Marseille, Bordeaux, Toulouse), me faisant part de l'intérêt de ce travail pour leur activité de formation.

³⁵ Au cours d'un symposium du *Congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et formation*, organisé par l'AECSE, consacré au rôle des travaux de synthèse dans le développement de la recherche en éducation, Jean-Claude Forquin a présenté, le 4 septembre 2004, une très intéressante contribution sur le sujet. Cette contribution, publiée dans *Perspectives documentaires en éducation*, situe le travail de synthèse entre projet encyclopédique, projet didactique et projet scientifique et s'interroge sur sa place dans l'espace des ressources documentaires (Forquin, 2003). Dans le même symposium, Régine Sirota s'interrogeait sur le statut de la note de synthèse : « Genre domestique ou maître du jeu ? ».

pas seulement descriptive et réflexive, elle est heuristique et pragmatique, puisqu'il s'agit, en proposant un essai de modélisation, de contribuer à cette évolution. L'idée défendue dans ce texte est la suivante : deux types de modèles sont à distinguer dans la formation des enseignants : un modèle « empirique » fondé sur l'imitation (*mimésis*) et qui correspond à un type de vérité *omoiosis*, adéquation entre le modèle observé et l'action réalisée ; un modèle « théorique », fondé sur la formalisation correspondant à un type de vérité *alethéia*, dans laquelle le modèle révèle, dévoile ce qui était obscur et le fait apparaître « dans la clarté d'une luminosité » (Heidegger, 1968, 17)³⁶. L'évolution du statut du modèle en formation des enseignants montre que ces deux conceptions se sont succédées dans l'histoire de formation des enseignants. Une telle proposition ne saurait pour autant conduire à déclarer l'inégale dignité des modèles (ou la supériorité de l'un sur l'autre), en adoptant une posture prescriptive qui confondrait connaissance *de* l'action et connaissance *pour* l'action.

Si l'on examine la manière dont Brousseau a construit la théorie des situations didactiques, on se rend compte qu'un modèle théorique peut être autre chose qu'une stricte construction mentale sans lien avec la contingence : fondé sur l'observation des situations d'enseignement, il a quelque chance d'en fournir un modèle plus adéquat et donc plus utile pour la compréhension des phénomènes d'enseignement. Cela ne dispense pas de s'interroger sur les conditions de réception et d'utilisation de ces modèles par les enseignants eux-mêmes, et sur les enjeux praxéologiques et épistémologiques de ces modélisations : à l'heure où se développe la figure de l'enseignant « expert » (Bourdoncle, 1990 ; Tochon, 1993) et « professionnel » (Bourdoncle, 1991, 1993), le modèle ne risque-t-il pas de devenir un objet d'enseignement et se substituer ainsi à la chose même qu'il représente ?

Voilà qui nous ramène à la question initiale des rapports recherche / formation et de la place des savoirs produits de la recherche en formation. En sous-titrant sa seconde note de synthèse sur la professionnalisation des enseignants, « Les limites d'un mythe », Bourdoncle (1993) soulignait la résistance des enseignants aux modélisations théoriques « savantes » car, « bien que ces savoirs portent sur leur pratique et souvent la prescrivent, ils leur restent largement extérieurs » (*id.*, 106). Dès lors on peut se demander si la défense de l'expérience et la résistance à la modélisation (et plus largement à toute forme de théorisation des pratiques), ne sont pas, pour les enseignants, un des moyens de se prémunir contre toute forme d'assujettissement de la pratique à des savoirs prescrits qu'ils n'ont pas produits et qu'ils ne contrôlent pas.

³⁶ Dans son étude sur le mythe de la caverne, Heidegger montre que l'essence de la vérité, fondée sur le non-voilement (*ἀλήθεια*) laisse la place à l'exactitude du regard (*ὀρθότης*). Une nouvelle forme de vérité apparaît, la vérité *omoiosis* (*ὁμοίωσις*), qu'Heidegger définit comme l'accord de la connaissance et de la chose elle-même. La vérité coïncide alors avec l'essence de l'Idée : « Le jugement est dit vrai pour autant qu'il se conforme à la chose elle-même, qu'il est une *ὁμοίωσις* » (1968, 155).

3. Pensée pédagogique et théorie des situations didactiques

3.1. Textes pédagogiques et analyse de situations didactiques

« Maïeutique et didactique. L'exemple du *Ménon* », *Penser l'éducation*, 2002.

La confrontation de Platon avec Guy Brousseau, auteur de la théorie des situations didactiques et fondateur de la didactique des mathématiques en France peut paraître incongrue. Ce rapprochement permet pourtant une lecture nouvelle de cette forme pratique de l'art d'enseigner qu'est la maïeutique. Après avoir évoqué la double figure de Socrate et analysé certains aspects didactiques de sa méthode, j'étudie les points de rencontre entre maïeutique et didactique autour des concepts de dévolution, situation, contrat. Je propose ensuite quelques éléments de réflexion pour une analyse didactique du fameux dialogue de Socrate et du jeune esclave, dans le *Ménon*.

« D'Emile à Gaël. Situation, dévolution, contrat chez Rousseau et Brousseau », *Sur la Théorie des Situations Didactiques*, 2005.

Le rapprochement peut paraître osé et la seule assonance des patronymes ne peut suffire à rapprocher le philosophe des Lumières, du fondateur de la didactique des mathématiques, deux siècles plus tard. Dans ce texte, je montre que ce rapprochement n'est pas illégitime et que la ressemblance patronymique, pour fortuite qu'elle soit, symbolise à la fois la distance et la proximité des deux auteurs, à plusieurs niveaux : l'organisation des situations, la notion de contrat, la portée anthropologique de la réflexion sur l'éducation.

Mon troisième axe de recherche renvoie à une caractéristique majeure de mes intérêts intellectuels : la (re)lecture des textes pédagogiques et leur confrontation aux questions contemporaines et/ou aux nouvelles théories (à la théorie des situations didactiques en particulier). Ici plus qu'ailleurs sans doute les questions de recherche se nourrissent des pratiques d'enseignement, qu'il s'agisse des contenus des cours théoriques ou des thèmes abordés en travaux dirigés³⁷. Les questions de recherche se nourrissent aussi de la rencontre avec des textes ou des cadres théoriques que je qualifierai de « problématiques » dans la mesure où ils ne se donnent pas à voir et à comprendre simplement, et suscitent interrogations et questionnements. Je pense ici à l'étude des textes classiques, à leur confrontation aux théories contemporaines (la théorie des situations didactiques par exemple), pour éviter qu'ils ne deviennent des objets figés et vides de sens (ou trop pleins d'un sens), mais sans céder à l'autorité de la tradition, au culte de l'oeuvre ou du grand pédagogue, ni verser dans une herméneutique du texte qu'il s'agirait d'expliquer, voire dans une déconstruction sémiologique postmoderne³⁸.

³⁷ Je veux parler ici des cours et travaux dirigés réalisés de la licence au master 2 (ex DEA). Ils avaient - ou ont encore - pour titre : « *Paideia* - pédagogie », « De l'éducation négative à l'école active », « De la science de l'éducation à la pédagogie scientifique », et pour les travaux dirigés : « Lecture de textes pédagogiques », « Récits et fictions pédagogiques ».

³⁸ A ces conditions il ne fait pas de doute, pour répondre à la question posée par le C.I.V.I.I.C. (Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, les Idées, les Identités et les Compétences en éducation et formation) dans le titre du colloque qu'il organisait à Rouen en septembre 1998 (*Les idées pédagogiques : patrimoine éducatif ?*), que les idées pédagogiques constituent un « patrimoine éducatif » que l'on peut – que l'on doit – « aspirer à faire évoluer et enrichir ». Voir en particulier la contribution de Peyronie (2002).

Les textes pédagogiques ne sont pas de simples témoins des idées de leurs auteurs, mais des supports pour la pensée et l'action. Pourtant, si la pédagogie est action, peut-elle être pensée autrement que comme « pensée-en-action », cette forme de « réflexion-en-action » qui caractériserait l'enseignant expert (Tochon, 1993) ? Plus largement, peut-on penser la pédagogie en dehors des situations et des pratiques éducatives, comme une sorte de réflexion *causa pulchritudinis*, « pour la beauté de la chose » ainsi que nous y invite Hameline (1997) ? Si pour ce dernier, penser la pédagogie est un luxe, alors il faut le considérer comme un luxe nécessaire pour penser l'action, sans la détacher des fins de l'action. Certains objecteront le caractère irréductible de la distance entre pensée et action (à la lumière de l'opposition théorie/pratique) ; mais on peut précisément considérer le texte comme un moyen de combler cette distance et de rendre possible la pensée pédagogique. Le texte est compris ici au sens large et ne se réduit pas au récit d'éducation dont Meirieu (1997) dit qu'il est seul à pouvoir faire théorie et à permettre de penser la praxis pédagogique. Il concerne aussi les textes plus théoriques, dès lors qu'ils articulent le discours théorique avec l'action pédagogique³⁹.

Nous ne sommes donc pas ici dans la position du praticien réflexif qui s'interroge sur sa propre action, mais dans la position inverse de celui qui interroge la pensée et l'action d'un autre : un personnage fictif, l'auteur d'un texte, etc. Il faut encore distinguer le travail sur le texte à des fins de recherche (pour éprouver par exemple la puissance explicative d'une théorie nouvelle ou au contraire pour tester la résistance d'un texte classique aux théories modernes), et l'analyse d'un texte à des fins de formation (par exemple pour soulever des questions pratiques, les analyser et les confronter à des questions théoriques) : dans le premier cas il s'agit le plus souvent de textes pédagogiques à vocation réflexive ; dans le deuxième cas il s'agit plutôt de textes littéraires, de romans de formation ou de récits de fiction. Meirieu (1999) a défendu la littérature comme outil de formation pédagogique et montré, exemples à l'appui, que l'étude pédagogique des textes littéraires pouvait être un exercice essentiel dans la formation des maîtres⁴⁰. Le travail de critique théorique est de nature différente. Il ne consiste plus seulement à présenter des histoires singulières qui donnent à penser, ouvrent des espaces de projection et permettent le conflit des interprétations, mais à partir de textes sur lesquels le travail de la pensée puisse s'exercer à plein, où la critique étayée et la confrontation des idées puisse se développer. Ce travail dépasse toutefois le pur exercice de style ou la réflexion générale du philosophe, car la pensée s'ancre dans l'action sans toutefois se réduire à celle-ci : penser l'action non pour elle-même, mais parce qu'elle est une condition de la pensée et du travail de théorisation.

L'objectif du travail sur ces textes, n'est donc pas de contribuer à la constitution d'une culture historique ou pédagogique cumulative, mais d'alimenter et de faire vivre la pensée pédagogique contemporaine. Est-ce à dire qu'il faille distinguer ce que Debesse appelle, dans son introduction au tome 2 du *Traité des sciences pédagogiques* consacré à *l'Histoire de la pédagogie*, « la double histoire » (1971a, 10), celle de la pensée pédagogique d'une part et celle de la pratique pédagogique d'autre part ? D'un côté les faits, de l'autre les doctrines. Cette séparation est discutable et même si elle peut s'avérer nécessaire à l'historien, on comprendra que Debesse lui-même renonce à cette dichotomie. Comment en effet étudier la *République* de Platon sans rien connaître de l'éducation

³⁹ Un exemple en est fourni par le dialogue des Socrate et du jeune esclave dans le *Ménon*, qui a d'ailleurs fait l'objet d'une étude particulière (Marchive, 2002c ; voir résumé *supra*, p. 40).

⁴⁰ Voir aussi dans le même ordre d'idée, la défense de la littérature dans les dispositifs de formation (Charbonnel, 1991, 112) ou l'avertissement à *L'école dans la littérature* de Pujade-Renaud (1986).

athénienne (même si la seconde semble ne devoir rien à la première), ou comment comprendre les textes d'Erasmus ou Montaigne sans connaître les moeurs éducatives des siècles précédents ? De la même façon, prenons garde à l'illusion rétrospective dont Debesse affirme qu'elle est particulièrement grave dans le domaine de la pédagogie et qui « consiste à monter en épingle des ressemblances fortuites, des analogies superficielles entre un passé lointain et qu'on observe à l'heure présente, à trouver des précurseurs aux mouvements pédagogiques actuels, des modèles historiques aux courants éducatifs les plus récents » (*id.*, 8). Cette « précursorite » comme il l'appelle, « nous ferait négliger le contexte historique dans lequel ont vécu, pensé et agi ces précurseurs et qui les rend profondément différents de nous malgré les apparences, car leur œuvre n'est complètement intelligible que située dans leur temps » (*id.*, 8). Il ne faut pas négliger le danger de cette illusion rétrospective, en particulier quand les modèles du passé sont annexés pour justifier les pratiques éducatives nouvelles, où quand il s'agit de juger celles-ci à l'aune de ses devancières⁴¹.

La tentative de Houssaye (1999), dans l'*Encyclopédie historique* qu'il a coordonnée, va dans ce sens : traiter les questions pédagogiques selon une double perspective, contemporaine et historique. En privilégiant une approche historique descendante, l'auteur choisit « d'entrer dans une véritable logique d'anachronisme » dans laquelle « passé et présent sont plutôt à considérer comme deux miroirs joints par un côté mais fortement écartés par l'évolution des contextes, tant et si bien que ce que l'un montre de l'autre est fort partiel, partial et déformé » (*id.*, 3). Refuser l'illusion – ou ne pas conforter l'idée - d'une continuité artificielle entre « deux approches [approche contemporaine et approche historique] qui, si elles ont des choses à se dire, ne jouent en aucune façon du côté du même » (*ibid.*, 3). Le choix de prendre, pour chaque notion, un point de départ contemporain me semble relever de la même audace que celle de partir des théories pédagogiques contemporaines pour étudier les textes pédagogiques anciens. Elle relève de la même logique anachronique, tout en refusant également l'illusion d'une continuité artificielle, sans nier pour autant que des rapprochements peuvent s'opérer, qu'un dialogue à distance est possible. Le travail de la pensée pédagogique est précisément de s'installer dans ce jeu du même et de l'autre où le texte pédagogique sert de lien entre le passé et le présent, entre la pensée d'hier et la réflexion d'aujourd'hui. Ce n'est pourtant pas la logique chronologique qui guide ici la démarche : la question n'est pas d'établir une préséance de l'une sur l'autre, mais bien d'alimenter la réflexion théorique.

Il est vrai qu'on peut contester l'évidence de la nécessité d'une telle réflexion tant les développements d'une pensée pédagogique rationnelle semblent devoir renvoyer aux orties les vieilles antiennes : à quoi bon revenir sur ces arguties, quand les arguments scientifiques s'imposent d'eux-mêmes, dans l'évidence de la science ? J'exagère probablement et pourtant, comme le remarque Jolibert, « tout se passe alors comme si, pour la pensée pédagogique du XX^e siècle, tradition et sentiment s'effaçaient devant les sciences de l'homme et de la culture, nouveaux modèles de la rationalité » (1989, 15). Alors, contre la modernité, le retour de la tradition ? Et bien non, il n'est pas question de cela dans l'étude des textes pédagogiques telle que je la conçois : aucune nostalgie

⁴¹ Voir sur ce sujet l'introduction de Matalon à la revue *Communications* consacrée aux « débuts des sciences de l'homme » (n°54, 1992). S'interrogeant sur les rapports des sciences de l'homme et de l'histoire, il fait référence au « présentisme », cette « forme d'anachronisme qui consiste à aborder un élément du passé, et entre autres la manière de poser les problèmes à l'aide de schémas théoriques et d'outils conceptuels contemporains » (Matalon, 1992, 14).

passéiste, aucun retour (recours) à l'autorité des anciens, mais bien le texte comme objet et condition de la pensée pédagogique. Le retour aux textes n'est pas une réponse à la crise générale (de la tradition, de l'Eglise, de la culture, de l'éducation) qui se serait abattue sur le monde moderne (Arendt, 1991), elle est une manière d'éprouver la dureté des concepts, la solidité des théories ; en un mot, la force de la pensée.

Deux textes illustrent cette volonté d'engager la réflexion théorique sur les textes pédagogiques. Le premier intitulé « Maïeutique et didactique » publié dans la revue *Penser l'éducation* (Marchive, 2002c), confronte l'illustre Platon avec Brousseau, père de la théorie des situations didactiques et fondateur de la didactique des mathématiques en France. On y montre que ce rapprochement, *a priori* incongru, peut être fécond et que l'étude des points de rencontre entre didactique et maïeutique peut permettre une lecture nouvelle de cette dernière.

La première confrontation concerne le paradoxe de Ménon et celui de la dévolution. Le paradoxe de Ménon se trouve dans la question célèbre posée par Ménon à Socrate : « Et de quelle façon chercheras-tu Socrate, cette réalité dont tu ne sais absolument pas ce qu'elle est ? Laquelle des choses qu'en effet tu ignores, prendras-tu comme objet de ta recherche ? Et si, au mieux, tu tombais dessus, comment saurais-tu qu'il s'agit de cette chose que tu ne connaissais pas ? » (*Ménon*, 80d). Le paradoxe de la dévolution, proposé par Brousseau dans le cadre de sa théorie des situations didactiques, peut se résumer ainsi : « Plus le professeur [...] dévoile ce qu'il désire, plus il dit précisément à l'élève *ce* que celui-ci doit faire, plus il risque de perdre ses chances d'obtenir et de constater objectivement l'apprentissage qu'il doit viser en réalité » (Brousseau, 1998, 73). Les deux paradoxes soulignent le caractère aporétique des situations de recherche et d'enseignement, mais proposent des choix didactiques radicalement opposés : « alors que le maître "broussaldien" organise les situations et assure les conditions nécessaires pour que l'élève apprenne, puis passe au second plan, laissant à l'élève l'initiative de son action et le risque de son apprentissage, le maître platonicien, après avoir posé le problème, reste au premier plan, et dirige le dialogue qui doit nécessairement mener à l'apprentissage de son élève » (Marchive, 2002c, 80) ;

La seconde confrontation réside dans l'analyse didactique du dialogue de Socrate et du jeune esclave et dans l'identification des phénomènes didactiques (effet Topaze, effet Jourdain)⁴². Bien que dans ces deux situations, les comportements soient *apparemment* similaires (confiance dans le maître, implication dans l'action), l'engagement de l'élève dans la situation adidactique et celui de l'esclave dans le dialogue socratique ont une signification totalement différente : dans la situation adidactique, l'élève est assujéti aux contraintes imposées par la situation, mais autonome dans l'action ; dans le dialogue socratique, le jeune esclave est assujéti au discours (interrogatif) de Socrate et soumis à son raisonnement. La confrontation n'est pas la compétition, et l'intérêt, on le comprendra, ne réside pas dans l'attribution d'un *satisfecit* ou d'une validité supérieure à la didactique sur la maïeutique, mais dans la fécondité d'une lecture renouvelée de la maïeutique et de la capacité de la théorie des situations didactiques à éclairer d'une manière nouvelle le

⁴² « L'effet Topaze » est un de ces moyens utilisés par l'enseignant pour contrôler l'incertitude des situations d'enseignement ; on se souvient de la célèbre scène de la dictée où Topaze, met tout en œuvre pour que ses élèves utilisent les marques du pluriel (« des moutonsses étai-hunt »), mais c'est, comme le dit Brousseau, au prix d'un « effondrement complet de l'acte d'enseignement » (1998, 52). Dans « l'effet Jourdain », « le professeur, pour éviter le débat de connaissance avec l'élève et éventuellement le constat d'échec, admet reconnaître l'indice d'une connaissance savante dans les comportements ou dans les réponses de l'élève, bien qu'elles soient motivées par des causes et des significations banales » (*id.*, 53).

dialogue socratique. Le but ne serait toutefois pas atteint s'il était limité à la seule démonstration théorique et n'interrogeait pas la pratique en posant la question de l'organisation des situations d'enseignement : faut-il voir dans l'interrogation un procédé didactique moderne comme le préconisait Compayré au début du XX^e siècle⁴³ ? Ou mesurer les limites et les ambiguïtés d'une maïeutique appliquée, réduite à une méthode d'enseignement dans laquelle l'autonomie de l'élève est quasi-nulle ? Poser la question c'est évidemment y répondre et souligner par là, les ambiguïtés d'un discours pédagogique qui s'affranchirait de toute dimension critique.

Le second texte a fait l'objet d'une communication au *Colloque International Guy Brousseau*⁴⁴. Il a pour titre : « D'Emile à Gaël. Situation, dévolution, contrat chez Rousseau et Brousseau »⁴⁵. Là aussi, pour osé qu'il soit, le rapprochement n'est pas illégitime et permet de porter un regard nouveau sur l'œuvre des deux auteurs :

La première confrontation concerne l'assujettissement de l'élève : pour Rousseau comme pour Brousseau, cet assujettissement est nécessaire pour que l'élève apprenne. Mais alors que pour Rousseau, c'est au désir du maître que l'élève est assujetti⁴⁶, pour Brousseau l'enseignant ne peut pas présumer - et encore moins décider - du désir de l'élève, mais il peut créer les conditions pour que l'élève s'engage dans une situation d'enseignement et c'est donc aux contraintes de la situation que l'élève doit accepter de s'assujettir. Il est évident qu'ici, « la différence est grande entre s'adapter à un problème que le milieu vous pose, incontournable et, s'adapter au désir du professeur : la signification de la connaissance est complètement différente » (Brousseau, 1998, 300).

La seconde confrontation concerne la question du contrat (social chez Rousseau, didactique chez Brousseau) : le contrat didactique ne semble guère pouvoir être rapproché du contrat social, défini par Rousseau comme « une forme d'association [...] par laquelle chacun s'unissant à tous n'obéisse pourtant qu'à lui-même et reste aussi libre qu'auparavant » (1977 [1762], 181). Dans les deux cas, les règles ne sont pas clairement énoncées, mais tacitement admises et reconnues. Le contrat n'est donc pas un véritable contrat (cf. *supra*, p. 27-29). Le contrat social, comme le contrat didactique ne peuvent être des contrats écrits et formellement contractés : le contrat social, parce qu'il ne saurait se réduire ni à une loi, ni à un acte de souveraineté mais demeure un acte volontaire auquel nul ne peut être assujetti sans son libre accord ; le contrat didactique parce que

⁴³ « Qui ne voit combien seront précieuses pour l'enfant ces connaissances qu'il aura trouvées *par lui-même*, que des questions *savamment conduites* l'aurent conduit à découvrir et qui seront *comme* des productions de son propre esprit » (Compayré, 1896, c'est moi qui souligne).

⁴⁴ Ce colloque, organisé par l'Université Victor Segalen Bordeaux 2 et l'IUFM d'Aquitaine, a eu lieu les 26, 27 et 28 juin 2000. Il a fait l'objet d'une publication aux éditions de la Pensée Sauvage (Salin, Clanché, Sarrazy, 2005).

⁴⁵ Inutile de présenter *Emile*. Gaël, lui, n'est pas un élève imaginaire, c'est un élève bien réel, confronté à un échec électif en mathématiques. C'est du travail clinique qu'il mènera auprès de Gaël, de l'observation et de l'étude de ce cas, que naîtra la notion de contrat didactique (Brousseau, 1980).

⁴⁶ On a souvent reproché à Rousseau d'être un redoutable manipulateur, voire de forclorre le sujet, la dialectique du procès pédagogique résidant dans « le pouvoir et le leurre » (Paturet, 1997, 43). L'expression la plus aboutie de cette aliénation se trouve dans ce passage du livre II : « Prenez une route opposée à votre élève ; qu'il croie toujours être le maître et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté ; on captive ainsi la volonté même. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connaît rien, n'est-il pas à votre merci ? [...] Sans doute ne doit-il faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu ; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire » (Rousseau, 1966 [1762], 150).

l'explicitation des clauses de rupture et du résultat de l'action conduirait la relation didactique à l'échec. Assimilé à un « pacte social » chez Rousseau, le contrat est redéfini comme « le processus de la recherche d'un contrat hypothétique » par Brousseau (1998, 62), son indétermination constituant la condition même de la réussite de l'entreprise, aussi bien sociale que scolaire. Dans les deux cas pourtant, c'est au prix d'une aliénation librement acceptée que l'homme pourra s'arracher à sa condition d'« animal stupide et borné », pour devenir « un être intelligent et un homme » (Rousseau, 1977, 188). Au-delà des rapprochements conceptuels - et des différences notables qu'il est inutile de développer ici - on voit que cette analyse permet d'ouvrir la réflexion pédagogique à sa dimension anthropologique.

Ces deux exemples illustrent le parti qu'on peut tirer d'une approche réflexive des textes pédagogiques qui ne se limite pas à leur aspect historique mais qui les pose comme des objets ouverts, permettant de penser autrement les questions pédagogiques contemporaines. Si ce travail est avant tout théorique, il ne se veut pas totalement détaché de l'action, non qu'il fournisse des propositions pour la pratique, mais parce qu'il contribue à la penser. S'il y a en effet une nécessité théorique à penser la pédagogie, on ne peut, à mon sens, séparer la pensée et l'action. Le texte pédagogique (récit fictionnel ou texte théorique) permet la mise à distance de l'action nécessaire à la réflexion théorique. Toute la question est de ne pas enfermer cette réflexion dans « l'univers scolastique » et de lui permettre d'essaimer dans l'univers de la pratique. Ce n'est pas ici la seule dissémination des connaissances qui est en cause, mais bien, une nouvelle fois, les effets de la « distorsion scolastique » dont nous avons largement fait état au point précédent.

3.2. L'autorité, une question didactique ?

« Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires ». *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, 2005.

Dans ce texte, les phénomènes de soumission à l'autorité du maître sont considérés comme des dimensions anthropologiques de la situation didactique, c'est-à-dire comme des conditions d'Arrière-plan contribuant à définir la place et le rôle des élèves dans la situation. L'hypothèse avancée est qu'un certain nombre de difficultés scolaires peuvent s'expliquer dans le cadre du contrat didactique. Je présente d'abord les figures classiques et les diverses formes de l'autorité de l'enseignant. J'étudie ensuite les liens complexes entre « autorité » et « contrat » en m'appuyant tout particulièrement sur le fameux « cas de Gaël » (Brousseau, 1980), pour proposer une définition plus précise de l'autorité du professeur.

La thématique de l'autorité est probablement une des plus fécondes et les plus porteuses de travaux à venir⁴⁷. La question n'est pas seulement intéressante parce qu'elle traverse aujourd'hui le corps social et le monde scolaire - encore que le travail du chercheur puisse être de se saisir des « questions vives » - mais par le traitement qu'elle subit, souvent limité à l'opposition quelque peu simpliste des *pour* et des *contre*, où à la dénonciation, sans cesse reprise mais rarement démontrée, d'une crise de l'autorité. Dans le champ de l'éducation, les travaux sont légion et il serait trop long d'en faire ici le recensement. L'autorité y est abordée de nombreux points de vue : dans ses rapports avec

⁴⁷ Là encore l'enseignement a précédé - et nourri - la recherche puisque j'ai proposé un cours sur le thème « Autorité et éducation » durant plusieurs années avant la publication de travaux sur cette question.

la discipline à l'école (Estrela, 1996), sous l'angle historique et philosophique (Houssaye, 1996), à travers l'analyse de sa place dans la fiction pédagogique des Lumières (Durand, 1999), par le biais d'une expérimentation sociale en institution (Vulbeau, Pain, 2003), en réunissant des contributions philosophiques (Lombard, 2003) ou en s'interrogeant sur l'articulation des exigences de l'éducation aux valeurs de l'individualisme (Jacquard, Manent, Renaut, 2003). Les regards sont multiples et les approches théoriques très diverses. Si l'on ajoute les récentes contributions historiques de Leclerc (1996) et de Mendel (2002)⁴⁸, on pourrait douter de l'intérêt d'ajouter sa pierre au débat et de la possibilité de problématiser la question de manière originale. C'est pourtant le défi que j'ai tenté de relever dans une conférence intitulée « Autorité, savoirs et transmissions de savoirs »⁴⁹ dont certains aspects ont été débattus et précisés dans une communication ultérieure, puis publiés sous le titre : « Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires »⁵⁰.

Ma thèse est la suivante : l'enseignant a perdu une part de son autorité, traditionnellement fondée sur sa maîtrise des savoirs académiques ; l'institution de son côté, devant l'échec de son entreprise égalisatrice et libératrice, ne peut plus continuer à soutenir le discours méritocratique sur lequel elle avait bâti sa reconnaissance et qui fondait la légitimité politique et pédagogique des enseignants. Confrontés à la remise en cause des fondements de leur légitimité et à la perte de crédibilité des institutions (Dubet, 2002), les enseignants n'ont que leurs seules caractéristiques personnelles pour fonder leur autorité et engager l'adhésion des élèves à leur projet d'enseignement. Face à l'effritement de leur image et à la perte de la solidarité institutionnelle, le charisme et l'autorité « naturelle » seraient-ils les seules voies possibles⁵¹ ? L'autorité de l'enseignant ne devrait-elle pas se construire ailleurs, sur ce qui fait la spécificité et la légitimité du travail du professeur : la transmission des savoirs ? Il n'est pas question de nier la part d'ineffable de la relation pédagogique et de réduire l'acte d'enseigner à sa seule dimension didactique, mais il y aurait grand danger à laisser croire, comme c'est trop souvent le cas aujourd'hui, que la réussite de l'enseignement ne dépend que du bon vouloir des uns et des autres, de la qualité de la relation ou mieux encore d'un don, d'une vocation ou du simple bon sens.

Si l'autorité épistémique est insuffisante lorsqu'elle est fondée sur la seule détention de savoirs académiques, faut-il en conclure qu'elle n'est plus de mise aujourd'hui et qu'il faille en souhaiter l'extinction ? Ce serait remettre en question le fondement même de l'acte d'enseigner. La relation pédagogique est fondamentalement dissymétrique et la reconnaissance de la supériorité du maître dans l'ordre des savoirs est une des conditions de l'établissement de la relation d'enseignement. Cette seule dissymétrie ne saurait cependant constituer un argument suffisant pour légitimer le pouvoir

⁴⁸ Il faudrait citer aussi les nombreux numéros spéciaux de revues sur cette question. Parmi ceux-ci : le premier numéro du *Monde des débats* (mars 1999), les revues *Autrement* (n° 198, 2000), *Informations sociales* (n° 105, 2003), etc.

⁴⁹ Conférence donnée à l'école doctorale des Sciences Humaines et Sociales de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2, le 26 février 2003, dans le cadre d'un cycle de conférences sur ce thème.

⁵⁰ Débattu lors d'un Symposium International intitulé « Pratiques enseignantes et difficulté d'apprentissage » organisé les 23, 24 et 25 juin, par le GPE-CREFI Université de Toulouse II Le Mirail, dans le cadre de la IV^e Université d'Été de l'Aude *Education, Recherches et Société*, le texte de la communication a été publié dans un ouvrage collectif (Talbot, 2005).

⁵¹ La « domination charismatique » est, avec la « domination légale à direction administrative bureaucratique » (l'autorité de l'institution) et la « domination traditionnelle » (l'autorité du chef), une des trois formes de « domination légitime » étudiées par Weber (1995 [1913, 1918]).

de l'enseignant et engager l'adhésion de l'élève. Insuffisante lorsqu'elle est réduite à la seule possession des savoirs, l'autorité épistémique est plus que jamais soumise à la nécessité didactique : un enseignant ne peut pas aujourd'hui, ne pas s'interroger sur les modalités de la transmission des connaissances et donc sur l'organisation de situations d'enseignement rendant possible l'engagement des élèves et leurs apprentissages. A quelles conditions l'élève va-t-il accepter de s'assujettir à une situation ? En quoi cet assujettissement (nécessaire) aux contraintes de la situation diffère-t-il de la soumission à l'autorité du maître ? On sait bien que si certains élèves sont prêts à accepter volontairement d'aliéner une part de leur liberté et de jouer le jeu scolaire, nombre d'élèves n'accepteront ce jeu que si les conditions les contraignent à s'engager. Il y aura toujours un doute quant à l'adhésion de l'élève et l'enseignant aura un défi permanent à relever : celui de convaincre l'élève plutôt que le contraindre, d'obtenir son adhésion volontaire à la situation plutôt que sa soumission à une obligation extérieure.

Nous sommes néanmoins au niveau macro-didactique de l'engagement de l'élève dans la situation, et pas encore à celui du fonctionnement de la situation elle-même. Il convient de s'interroger en effet, sur la manière dont s'établit et s'exerce l'autorité de l'enseignant dans les situations d'enseignement, et sur les rapports qu'elle entretient avec les difficultés scolaires des élèves. C'est pourquoi il a paru nécessaire d'étudier plus avant les effets d'attente réciproque ainsi que la manière dont les élèves se soumettent aux attentes - réelles ou supposées - de leur maître et s'autorisent ou non à jouer avec les règles du contrat (Marchive, 2005b). Des travaux antérieurs (Marchive, 2001, 2003a) avaient montré que la pratique d'enseignement engendre un certain nombre de comportements réglés, de conduites répétitives, de rituels ou d'habitudes, qui lui confèrent un certain degré de prévisibilité (cf. *supra*, p. 18-23). C'est dans ce cadre que l'élève va devoir « interpréter » la situation qui lui est proposée, les informations qui lui sont fournies, les questions qui lui sont posées, les contraintes qui lui sont imposées. Les effets de contrat sont les conséquences de ces habitudes, spécifiques des connaissances enseignées, sur les comportements des élèves. Les phénomènes didactiques qui sont décrits montrent les liens étroits entre l'exercice de l'autorité du professeur dans les situations d'enseignement et l'activité des élèves ; ceux-ci peuvent être étudiés comme des effets de contrat didactique compris, *lato sensu*, comme des effets d'attente réciproque des maîtres et des élèves.

Les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves ne sont pas forcément liées à des caractéristiques personnelles (cognitives ou autres), mais au caractère paradoxal de l'autorité de l'enseignant : nécessaire pour engager la relation didactique, elle devient un obstacle à l'apprentissage dès lors que l'élève s'y soumet totalement, un certain nombre de difficultés scolaires s'expliquant par la confusion opérée entre l'assujettissement à la situation et la soumission à l'autorité du maître. On peut alors voir dans la capacité de l'enseignant à obtenir la confiance et l'engagement de l'élève d'une part, dans sa capacité à organiser et à faire vivre des situations didactiques d'autre part, une dimension nouvelle de l'autorité du professeur que je propose de nommer « l'autorité didactique ». Empruntant aux diverses formes de l'autorité (épistémique, déontique, charismatique), elle ne saurait s'y restreindre ; dépassant le cadre de la relation interpersonnelle, elle est une dimension essentielle de la situation d'enseignement. Car si elle s'établit en amont dans la reconnaissance de l'enseignant, c'est dans l'acceptation de la situation et de l'incertitude qui lui est liée, que s'exerce véritablement l'autorité didactique. Loin de se réduire à la personne de l'enseignant, à son pouvoir ou à ses savoirs, elle se déplace sur la situation d'enseignement et devient alors une des conditions de l'apprentissage de l'élève.-

N'est-ce pas, en effet, dans cette forme particulière de relation (didactique) caractérisant la situation d'enseignement, où l'élève se trouve placé devant le double paradoxe de la croyance et de la dévolution (Clanché, 1994), que l'on trouve les premières formes de l'autorité : pour apprendre, il faut commencer par croire et faire confiance. Mais l'autorité n'est pas sa propre fin : « L'enfant apprend en croyant l'adulte. Le doute vient après la croyance » (Wittgenstein, 1987, §160). Dit autrement : « Apprendre, implique, pour lui [l'élève], qu'il accepte la relation didactique mais qu'il la considère comme provisoire et s'efforce de la rejeter » (Brousseau, 1998, 73). On comprend tout l'intérêt d'une telle approche qui s'efforce de comprendre ce qui se joue au plus près des situations d'enseignement et permet de poser autrement qu'en termes de pouvoir ou de relation, la question de l'autorité de l'enseignant. Ce n'est pas davantage en termes de jugement moral ou idéologique qu'on traite ici de la question, mais comme une composante objective de la situation d'enseignement. Répétons-le, la dévolution n'est possible que si l'élève accepte de s'assujettir à la situation, c'est-à-dire s'il reconnaît implicitement - au moins provisoirement - l'autorité du maître.

L'enjeu est loin d'être seulement théorique. Dans l'excellent essai qu'elle propose sur *Le paradoxe du bon maître*, Durand (1999) rappelle avec une particulière acuité que l'idéal pédagogique de l'Occident moderne est non-directif. On pourrait le résumer ainsi : « sur le plan cognitif comme sur le plan moral, le savoir doit être acquis par une expérience autonome de l'enfant au lieu d'être inculqué, imposé par un maître » (Durand, 1999, 7). L'école nouvelle, moderne, « l'école de la vie par la vie » comme disait Freinet, illustre cet idéal, symbolisé par la remise en cause du rôle du maître traditionnel comme transmetteur de savoirs et légitimé par le constructivisme piagétien. Pourtant, si l'on y regarde de près, les pratiques enseignantes sont loin d'être non-directives, même chez les enseignants de la pédagogie « nouvelle », chez qui il subsiste toujours un écart irréductible entre l'idéal non-directif et les pratiques réelles d'enseignement (Meirieu, 1995 ; Bru, 1989 ; Jourdain, 2004). Elles ne le sont pas par simple faiblesse idéologique des enseignants, ou en raison de leur manque de courage pédagogique, mais comme je l'ai dit plus haut, en raison de la structure même de la relation pédagogique et au statut des deux partenaires. La question n'est donc pas de savoir si l'on accepte ou non l'autorité, mais bien de savoir ce que l'on fait de cette autorité et quelle forme elle prend. On connaît la réponse des pourfendeurs de la pédagogie et des apôtres de la crise de l'autorité ou de la « défaite de la pensée », souvent rangés sous la bannière arendtienne du caractère sacré de la fondation (Arendt, 1989) et appelant à un retour de la tradition.

Plutôt que d'en appeler à cet hypothétique retour de l'Autorité, il est nécessaire de s'interroger sur les multiples formes de l'autorité, dans les lieux où elle est appelée à s'exercer et tout particulièrement dans le champ scolaire. Or ce qui fonde l'autorité dans le champ scolaire n'est pas différent de ce qui la fonde dans le champ anthropologique. Pour Ricoeur (1995), elle repose sur les trois piliers que sont *l'antériorité* (l'existence de savoirs qui nous préexistent et dont la transmission entre les générations est une des conditions de la survie des sociétés), *la supériorité* (la différence de l'enseignant et de l'enseigné dans l'ordre des savoirs, constitutive de la relation pédagogique), *l'extériorité* (certains savoirs ne peuvent être appris seuls, l'autre est indispensable pour leur diffusion, leur transmission, leur acquisition). Voilà qui devrait nous amener à plus de prudence sur l'opposition autorité/éducation. La question de choisir entre autorité *ou* éducation (Houssaye, 1996) ne peut plus se poser dès lors que l'on reconnaît les fondements anthropologiques de l'autorité : l'existence de savoirs qui nous précèdent, la dissymétrie enseignant/enseigné (ou enfant/adulte), la nécessité de la transmission/appropriation de ces savoirs. Certes la forme scolaire n'est pas la seule forme possible de la transmission des savoirs et il n'est

pas sûr qu'elle se justifie en tout temps et en tout lieu, mais quel que soit le mode de transmission des savoirs, c'est la condition même de l'homme qui instaure la nécessité de la transmission et qui fonde l'autorité.

3.3. Discours utopique et travail didactique

« Discours utopique et travail didactique. Entre nécessité et contingence », *Actes du Colloque International Utopies et pédagogies*, 2002.

Peut-on penser l'éducation autrement qu'en l'imaginant sous une forme pure et idéalisée, détachée des contingences matérielles, des particularités locales et des spécificités individuelles ? Les utopies pédagogiques, parce qu'elles permettent de s'affranchir du poids du monde et des rets de l'événement, laissent au pédagogue l'espace et le temps pour penser l'éducation. C'est dans le non-lieu de l'utopie, dans le temps suspendu de l'action et dans l'absence même de l'être que peut se construire et se déployer l'image d'une éducation parfaite dans un monde idéal. Mais précisément, cette pensée rendue possible par le travail de l'imaginaire, n'est-elle pas toujours déjà clôturée par sa « folie unaire » ? Pensée de la totalité, l'utopie pédagogique s'interdit de penser l'acte éducatif dans son historicité et sa singularité. Elle peut aider à penser l'éducation, elle ne peut pas aider à enseigner.

Last but not least, je terminerai cette mise en perspective rétrospective par l'évocation d'une étude qui, pour apparaître plus marginale, n'en est pas moins une dimension importante de l'approche historico-réflexive présentée dans ce troisième axe, celle concernant le discours utopique. C'est probablement en effet, « dans le non-lieu de l'utopie, dans le temps suspendu de l'action et dans l'absence même de l'être que peut se construire et se déployer l'image d'une éducation parfaite dans un monde idéal » (Marchive, 2002b, 240). L'utopie permet de penser l'éducation, non plus dans son rapport à la contingence, mais dans une position d'extériorité, d'indépendance vis-à-vis des contraintes imposées par la situation d'enseignement. Les discours utopiques s'affranchissent des obligations mondaines, ignorent le *hic et nunc* des préoccupations quotidiennes et consacrent la rupture : l'utopie n'est pas la transformation d'un monde, elle est un autre monde. C'est bien parce qu'elle aide à penser l'éducation *autrement* que l'utopie présente un intérêt pour le chercheur et pour l'enseignant. Elle ne fournit pas d'outils pour la pratique mais alimente la critique de la pratique. Elle ne propose pas de projets précis mais invente des projets possibles. Et pourtant, entre la vision utopique de l'éducation et la réalité de son effectuation il n'y a pas forcément contradiction : chacune se nourrit de l'autre et cet apport réciproque est la condition même de l'avancée de la pensée et de l'action.

Notons d'abord la différence entre la pluralité constitutive des utopies constatée par Ricoeur (1997) et l'impossible unicité de la didactique qui conduit à parler de manière quasi unanime *des* didactiques plutôt que de *la* didactique. Il n'est pas anecdotique de remarquer ensuite la quasi-contemporanéité de l'apparition des termes : « Utopie » apparaît, en son sens moderne, dans le texte éponyme de Thomas More, au début du seizième siècle (la parution d'*Utopie* date de 1516), alors que la première occurrence moderne de « didactique » nous vient un peu plus d'un siècle plus tard, dans la *Didactica magna* de Comenius, écrite en 1632. L'utopie ne pouvait naître qu'à la Renaissance, dans ce moment de rupture, de découverte et d'interrogation sur le monde à venir. L'apparition

de la didactique, même si elle ne recouvre pas le même sens qu'aujourd'hui (qui serait plus près de notre emploi actuel du mot « pédagogie »), souligne la même nécessité de s'interroger sur les formes nouvelles de la transmission des connaissances (les nombreux traités d'éducation du XVII^e siècle vont témoigner de ce besoin de penser la forme scolaire). Difficile *a priori* de rapprocher « utopie » et « didactique » dans leur rapport à la contingence : alors que la rupture d'avec le monde vécu caractérise l'utopie, la confrontation à la contingence est la condition *sine qua non* du didactique et, au-delà, de la validité de toute théorie et de la confiance qu'on peut lui accorder. Imagination créatrice d'un côté, raison scientifique de l'autre ; la dichotomie peut, une nouvelle fois être trompeuse car l'imagination et la spéculation ne sont pas davantage absentes du travail du chercheur, que la rationalité n'est présente dans le monde fini, totalement et strictement organisé de l'utopie. Mais alors que le discours utopique est un discours de la perfection (le monde utopique est un monde parfait, fini), le discours didactique est lui, un discours ouvert à la contingence et donc perfectible.

Qu'advient-il en effet, dès lors que l'on envisage l'utopie comme « le tableau glacé de l'étape ultime [...] [où] tout doit se conformer au modèle » (Ricoeur, 1997, 388) ? Ne néglige-t-on pas le danger d'une clôture du discours et d'un achèvement définitif du travail qui menace aussi bien le discours utopique que le travail didactique ? Quand aucune place n'est laissée à l'expression de la singularité de l'individu dans le discours utopique, où quand le travail didactique devient un objet de prescription des pratiques d'enseignement, la tentation dogmatique n'est-elle pas à craindre ? La similitude s'arrête là néanmoins, car malgré tout ce qui a été dit, le discours utopique et le travail didactique ne sont pas de même nature : « autant l'utopie est détachée du monde réel et se situe dans l'ordre de la nécessité (ce qui doit être), autant la didactique est attachée au monde tel qu'il est et a partie liée avec la contingence (ce qui peut ne pas être). C'est bien de cette part d'indicible et d'indécidable que se nourrit le travail didactique, et dont s'affranchit le discours utopique » (Marchive, 2002b, 247).

On pourrait s'interroger aujourd'hui sur la place de l'utopie, non plus comme « texte à penser », mais comme « texte à écrire ». A l'heure où l'ambition rationaliste envahit le champ de l'enseignement (et une certaine conception de la didactique n'y est pas étrangère), quelle place reste-t-il à l'imagination, où plutôt quel rôle peut jouer l'imagination et le discours utopique dans le renouvellement de la pensée pédagogique ? Si le mode utopique est, selon l'heureuse expression de Ruyer « exercice ou jeu sur les possibles latéraux à la réalité » (1988, 9), il est aussi ce qui peut contribuer à une meilleure compréhension du réel. Non seulement parce qu'il ouvre une voie pour l'invention et un champ pour la critique des phénomènes éducatifs, mais parce qu'il a une réelle portée pédagogique, au sens où il constitue un outil de réflexion et de formation intellectuelle. Bien qu'il ne puisse en aucune façon se substituer à la démarche scientifique ni prétendre remplacer le texte de la recherche, le discours utopique est donc le corollaire de celui-ci : image inversée, autre face du miroir de la connaissance, de la volonté de savoir et de maîtrise. A cet égard l'étude critique de textes utopiques à la même fonction que la lecture critique des textes pédagogiques, celle de faire apparaître ce qui, dans le discours, est masqué, caché ; celle de mettre à jour les idéologies, de révéler les peurs, les désirs ou les manques ; celle de faire naître des idées, d'ouvrir des pistes et des questions nouvelles. L'utopie est un moyen d'interroger la manière dont l'homme pense, se pense, pense le monde dans lequel il vit et/ou dans lequel il voudrait vivre. Elle est un moyen de connaître le regard que les hommes portent sur leur éducation et leur conception d'une éducation parfaite.

On a régulièrement annoncé « La fin de l'utopie » mais c'était surtout dans le champ politique. Ainsi, à la fin de son ouvrage *Idéologie et utopie*, écrit en 1929, Mannheim s'interroge : « le passage graduel de la politique à l'économie vers laquelle il y a du moins une tendance discernable, le rejet conscient du passé et de la notion de temps historique, l'abandon conscient de tout "idéal culturel" ne doivent-ils pas être interprétés tout aussi bien comme le signe que toute forme d'utopie disparaît de la scène politique ? » (1956, 223). Pour Marcuse, *La fin de l'utopie* signifie son achèvement au sens où elle est en passe d'être réalisée puisque « aujourd'hui, toute forme du monde, toute transformation du milieu technique et du milieu naturel est une possibilité réelle qui a sa place, son *topos* dans l'histoire » (Marcuse, 1968, 7). La disparition des utopies sociales et politiques et leur remplacement par les utopies technicistes, ne seraient-ils pas le modèle de l'évolution des utopies pédagogiques ? On pourrait souligner ici l'analogie entre champ politique et champ scolaire et la possible substitution des termes « pédagogie » et « didactique » à ceux de « politique » et « économie » dans le texte de Mannheim, consacrant ainsi la fin des utopies pédagogiques et la « perte de sens » de l'école ; d'autres souligneront la similitude entre l'achèvement de l'utopie annoncée par Marcuse et la menace que fait peser la rationalisation technique de l'acte d'enseignement sur l'avenir même de la pédagogie.

Pour échapper à la dictature des faits et de la technique, faut-il réhabiliter l'utopie des valeurs comme le propose Godin pour qui « l'impasse totalitaire dans laquelle se sont engagées la plupart des utopies anciennes vient de ce qu'elles ont prétendu déterminer des *faits* alors qu'elles auraient dû se contenter de *valeurs* » (2000, 65) ? Le discours utopique ne serait-il pas alors un des derniers refuges du discours pédagogique et un des lieux où, à côté du discours philosophique et sur un autre registre, les valeurs puissent être interrogées ? La fin des utopies serait alors à interpréter comme l'incapacité à penser le monde, un autre monde, comme l'incapacité « à ouvrir une brèche dans l'épaisseur du réel » (Ricoeur, 1997, 405). La quasi-disparition aujourd'hui des utopies pédagogiques, aussi bien comme textes à penser que comme textes à écrire, pourrait témoigner de notre incapacité à penser l'École autrement, à imaginer par exemple la transmission des savoirs autrement que sous sa forme scolaire.

Au terme de cette revue de travaux, on pourrait s'interroger sur la réussite de l'entreprise : l'écheveau démêlé, où est le fil rouge ? Quelle est la logique qui a présidé aux choix d'objets ? Certes derrière l'éclectisme des travaux, on peut facilement trouver une unité : l'étude des pratiques d'enseignement en milieu scolaire. Toutefois un objet d'étude, fut-il abordé sous des angles d'approche différents (l'observation des situations d'enseignement *in situ*, l'étude des modèles de formation et des discours des formateurs, l'analyse critique des textes pédagogiques) ne peut suffire à unifier les points de vue et à fournir la cohérence épistémologique nécessaire à toute démarche de recherche. Au-delà des dimensions personnelles (historique, sociologique, psychologique, idéologique) constitutives de l'identité du chercheur et au-delà des fondements (théoriques, méthodologiques, épistémologiques) qui sous-tendent son activité scientifique, l'appartenance institutionnelle s'avère également importante dans la détermination de ses choix d'objet et dans l'orientation de ses ancrages théoriques : tout chercheur appartenant à un laboratoire de recherche est confronté, peu ou prou, à l'influence théorique (et idéologique) de son groupe d'appartenance. En étudiant *La science en action*, Latour

(1995) a bien montré, entre autres, la place de la littérature scientifique et le fonctionnement des laboratoires dans « la science en train de se faire ». Certes, le laboratoire auquel j'appartiens ne relève pas des sciences de la nature mais cela n'enlève rien à l'influence de l'appartenance institutionnelle sur les choix d'objet, les stratégies (individuelle ou collective), les orientations théoriques du chercheur, etc.⁵² En tant que membre du laboratoire DAEST (*Didactique et Anthropologie des enseignements scientifiques et techniques*) je n'échappe évidemment pas à cette influence dont témoigne l'importance occupée par la théorie des situations didactiques dans mes travaux. La question n'est pas ici de savoir si cette influence est pertinente ou non (j'espère avoir montré qu'elle l'est) mais d'en mesurer les conséquences au niveau des choix d'objet et de la cohérence épistémologique d'ensemble.

L'importance que revêt la théorie des situations didactiques dans mes travaux doit être ramenée à sa juste fonction, c'est-à-dire un outil d'analyse et un moyen d'expliquer un certain nombre de phénomènes d'enseignement. Elle est aussi un moyen d'interroger d'autres modèles explicatifs. Dès lors que cet outil fonctionne et s'avère suffisamment solide, le danger est réel de l'utiliser de manière dogmatique et acritique. Un des moyens d'y échapper reste la distance que l'on conserve avec l'objet (la théorie en l'occurrence) et la capacité d'analyse critique vis-à-vis du cadre théorique utilisé. Un autre des moyens de résistance à la tentation dogmatique est d'utiliser et d'éprouver d'autres cadres théoriques (les cadres de l'expérience de Goffman par exemple) ou des objets nouveaux (les rituels par exemple). Mais la prise de distance la plus grande est peut-être le refus de s'inféoder au groupe auquel on appartient. Cette position n'est ni la plus confortable scientifiquement, ni la plus correcte politiquement, puisqu'elle signifie la revendication de son appartenance au laboratoire *et* le maintien d'une position d'autonomie à l'intérieur de celui-ci. Cette position n'est probablement pas tenable très longtemps car elle peut vite s'épuiser et trouver ses limites dans la satisfaction d'une marginalité facile. Le fait d'appartenir à un laboratoire de didactique des sciences et des techniques, sans être didacticien, pose évidemment un certain nombre de problèmes qui ne peuvent être résolus par de simples gages de bonne volonté scientifique (s'acculturer à la communauté des didacticiens, connaître les travaux, publier dans les revues, etc.). A mon sens la réflexion doit être menée à deux niveaux : au plan personnel par l'affirmation d'une identité scientifique clairement définie et assumée, qui refuse toute soumission à une autorité scientifique quelle qu'elle soit, mais qui accepte de s'assujettir (volontairement donc) aux règles et aux contraintes (sociales, scientifiques, etc.) d'une communauté d'appartenance ; au plan collectif, par la capacité à fédérer et à faire collaborer un certain nombre de chercheurs (étudiants, enseignants) autour d'axes communs et de cadres partagés, ouvrant des voies originales pouvant contribuer au renouvellement et à l'enrichissement des travaux du laboratoire. C'est à une première analyse de ces cadres et de leurs fondements que je consacrerai la deuxième partie.

⁵² L'appartenance institutionnelle ne se limite pas à être membre d'un laboratoire de recherche et à participer à son activité, mais peut s'étendre à une équipe de recherche, à un réseau, etc.

Partie 2

Ancrages disciplinaires et fondements théoriques

Dans cette deuxième partie, je me propose d'interroger un certain nombre des héritages théoriques sur lesquels j'ai pu forger ma position de chercheur et mes conceptions de la recherche en éducation. Comme tout enseignant à l'expérience professionnelle relativement longue et variée, j'ai acquis une certaine maîtrise des *savoirs d'action* ; en tant que formateur et étudiant en sciences de l'éducation, j'ai pu développer cette attitude réflexive sur les pratiques qui permet de construire des *savoirs pour l'action* ; comme « apprenti chercheur » en thèse de doctorat puis comme enseignant-chercheur, je me suis engagé dans une démarche scientifique visant à produire des *savoirs sur l'action*. Du praticien au pédagogue puis au chercheur, ces trois étapes délimitent trois formes de l'action au fondement de mon travail de recherche : la pratique (l'enseignement), la théorie pratique (la pédagogie), la pratique de la théorie (la recherche). Ce n'est pourtant pas l'expérience personnelle qui sera étudiée ici mais la recherche des fondements de l'action, par une approche que je qualifierai d'anthropologique et historique en tant qu'elle analyse les phénomènes dans leur temporalité et leur contexte d'émergence. On ne peut comprendre les choix épistémologiques, théoriques et méthodologiques qui guident l'action sans prendre en compte la manière dont se sont construits et organisés les savoirs de référence, en ignorant les rapports de force et les enjeux de pouvoir au sein du champ scientifique, en faisant l'impasse sur les contextes sociaux et institutionnels. Le but n'étant pas de dresser un tableau exhaustif de ces différents domaines, je procéderai par centrations successives afin de construire progressivement la trame de ce qui a pu fonder mes engagements personnels de chercheur.

On ne sera pas étonné que la pédagogie constitue un des principaux points d'ancrage autour duquel s'est construit mon parcours de recherche et que la question des rapports théorie - pratique, précédemment évoqués, soit au cœur de mon questionnement. La pédagogie ne constitue pas une simple mention biographique, un pôle de référence ou un gage de la crédibilité, le signe ultime d'une appartenance culturelle et professionnelle, mais la revendication d'une certaine ouverture à l'intérieur d'un champ qui s'interdit de réduire l'élève à un apprenant, l'enseignant à un transmetteur de savoirs, les savoirs à des objets, la situation à un contexte. Dans la première partie je distinguais le monde de la pratique (le monde où l'on est) du monde de la théorie (le monde où l'on pense). Or il existe un monde intermédiaire entre théorie et pratique, celui du pédagogue. C'est bien parce qu'elle relève des deux champs, théorique et pratique, que la pédagogie a pu être définie par Durkheim comme une « théorie pratique ». Mais n'est-ce pas cette double inscription de la pédagogie qui explique les difficultés auxquelles elle est confrontée ? Comment a-t-on pu passer d'une pédagogie générale à une pédagogie expérimentale ouvrant la voie à la didactique et quelles

en sont les conséquences ? La question dépasse la seule définition de la pédagogie et l'avenir des pédagogues, elle concerne les conditions mêmes du discours pédagogique et ses rapports avec la recherche.

Si la pédagogie a pu constituer un point d'ancrage « naturel » pour mes travaux, ce fut beaucoup moins vrai pour la didactique. L'histoire des relations entre chercheurs en sciences de l'éducation et didacticiens n'y est sans doute pas étrangère et c'est pourquoi il n'est pas inutile de chercher à comprendre l'origine de cette défiance mutuelle, ainsi que les raisons qui ont pu conduire à la surmonter. Je reviendrai donc sur le discours de la pédagogie expérimentale et sur la manière dont pédagogie et didactique se sont inscrites dans le champ contemporain de la recherche en éducation. Il faudra, au-delà des causes conjoncturelles, s'interroger sur les conditions et les enjeux théoriques de certains rapprochements : pourquoi les deux traditions de recherche sont-elles si difficilement compatibles et sur quelles bases peuvent-elles engager une confrontation scientifique sereine et féconde ? Comment étudier les situations d'enseignement du double point de vue pédagogie et didactique sans adopter une attitude normative qui cède au dogme de l'efficacité scientifique et nie la complexité de la situation d'enseignement ?

L'ouverture anthropologique prend tout son sens dès lors qu'on ne se limite pas à l'étude normative des situations d'enseignement mais qu'on leur donne leur véritable portée, à savoir la transmission des savoirs entre générations et la perpétuation de la culture. Le recours aux travaux de l'ethnologie française classique n'est à cet égard pas réellement convaincant et c'est ailleurs qu'il faudra chercher les racines du développement actuel de l'ethnographie de l'école. Mais l'ouverture anthropologique ne s'arrête pas là, elle concerne aussi les didactiques des disciplines avec l'apparition de nouveaux objets et le traitement de ces objets dans des cadres théoriques appropriés. Le développement de la *Théorie anthropologique du didactique* et la récente perspective comparatiste, amènent ainsi à s'interroger sur la pertinence d'une telle ouverture et sur les limites du nomadisme théorique et conceptuel pour fonder une démarche de recherche. L'approche anthro-didactique enfin, qui considère les situations scolaires comme le produit d'une double structuration (anthropologique et didactique), permet d'envisager l'étude des situations scolaires autrement que dans le cadre de la dichotomie classique pédagogie/didactique. Elle n'en pose pas moins une double question : la dimension anthropologique ne recouvre-t-elle pas l'ancienne dimension pédagogique, introduisant une nouvelle division somme toute assez semblable à la précédente ? *Quid* de la pédagogie dans ce nouveau cadre d'analyse, et que recouvrent ces « conditions non-didactiques » identifiables dans le cadre d'une approche anthropologique ? Autant de questions qui concernent moins la délimitation des territoires que la clarification conceptuelle nécessaire à la définition des objets de recherche et des problématiques qui leur sont attachées.

1. L'ancrage pédagogique

1.1. Critique de la raison pédagogique

On pourrait croire que les pédagogues ont toujours bénéficié de l'aura attachée aux hommes d'esprit et de lettres que furent leurs illustres devanciers, les Erasme, Rabelais, Montaigne, Comenius, Locke ou Rousseau. Il ne semble guère pourtant que la pédagogie ait été l'objet d'une véritable considération et ce, malgré son importance au XIX^e siècle, dont Hameline a pu dire qu'il était « l'âge d'or de la pédagogie ». Ce n'est pas le lieu ici d'en faire l'histoire⁵³, mais de rappeler que dès le début, et malgré l'embellie de fin de siècle, le mot pédagogue se dit souvent, selon le dictionnaire *Littré* de l'époque, « en mauvaise part ». Déjà Marion, à propos de son cours sur la « science de l'éducation » à la Sorbonne en 1883, évoquait, pour le regretter, le « ridicule attaché en France à l'usage du mot "Pédagogie" » (Marion, 1883). Apparemment enthousiaste, Pécaut n'en reste pas moins ambigu lorsqu'il évoque « l'usage et l'abus de la pédagogie » : « La pédagogie est aujourd'hui en grande faveur ; on pourrait presque dire qu'elle est à la mode. Un étranger qui visiterait notre pays pour rapporter à ses compatriotes ce qu'il a vu de plus saillant, ce qui occupe le plus d'esprits, ce qui fait publier le plus de livres, ce qui paraît être en l'honneur à la fois au Parlement et dans les ministères, à Paris et dans la province, à la ville et au village, ne risquerait guère de se tromper en écrivant sur son carnet de notes : "La France pédagogue" » (1882).

On sait que cette vision négative de la pédagogie est encore présente aujourd'hui. Nul n'ignore les accusations qui pèsent, depuis les années 80, sur les pédagogues et la violence des diatribes qui leur sont adressées⁵⁴. Porteuse de tous les maux, responsable de la crise actuelle de l'école, la pédagogie - et avec elle, les sciences de l'éducation auxquelles on l'a abusivement assimilée - subit un double assaut de la part de ses modernes contempteurs : l'accusation d'avoir abandonné sa fonction de transmission des savoirs au profit d'une dérive « affectiviste » et « communicationnelle » (Milner, 1984) ou l'accusation de dévoyer la recherche scientifique par l'unique recours à la rhétorique (dont les nombreux ouvrages de Meirieu seraient le meilleur exemple). Ces accusations ne sont pas entièrement fausses. Elles se trompent seulement de cible en faisant un amalgame douteux - et probablement volontaire - entre pédagogie et sciences de l'éducation.

En accusant la pédagogie il est clair qu'on vise les sciences de l'éducation ce qui, historiquement n'est pas une hérésie, quand on sait les attermoissements qui ont présidé à la naissance de la science de l'éducation, assimilée dès l'origine à la pédagogie dont, comme je l'ai rappelé précédemment, on n'arriva jamais vraiment à décider si elle est un art et/ou une science. Mais autant les fondateurs de la science de l'éducation au siècle dernier pouvaient être assimilés à des pédagogues, autant il n'est pas possible aujourd'hui de confondre pédagogues et chercheurs en sciences de l'éducation. La distinction n'a rien à voir avec une quelconque hiérarchie : elle est rendue nécessaire et inévitable par la nature même de la recherche actuelle en sciences de l'éducation. Il est vrai que certains chercheurs en sciences de l'éducation continuent à se revendiquer « pédagogues », mais on peut se demander si les sciences de l'éducation n'ont pas plus à perdre qu'à gagner dans cette confusion des genres et

⁵³ D'autres l'ont fait beaucoup mieux que je ne saurais le faire, en particulier Charbonnel (1988), Gautherin (2002), Kahn (2004).

⁵⁴ Forquin (1993) en a fait une brève mais complète recension.

si les uns et les autres ne gagneraient pas à une clarification des positions et des productions : écrire une œuvre pédagogique n'est pas de même nature que produire un travail scientifique.

Cette première clarification ne permet certes pas de lever les ambiguïtés attachées au mot « pédagogie » mais elle peut néanmoins permettre de lever l'équivoque et de mettre fin à quelques « faux dilemmes » et « fausses querelles » (Forquin, 1993). Ni la pédagogie, ni les sciences de l'éducation ne peuvent sérieusement être tenues pour responsable de la prétendue crise de la culture et de l'éducation (Arendt, 1989) ou de la défaite de la pensée (Finkielkraut, 1987). Si responsabilité il y a, c'est dans l'amalgame qui a pu être fait par certains - et entretenu par d'autres - entre les deux types de discours et qui a conduit en particulier à conférer au discours pédagogique une fonction, une portée et une validité scientifiques qu'il n'est pas en mesure d'assumer. Car enfin qu'est-ce que la pédagogie aujourd'hui et qui sont les pédagogues modernes ? Que peut-on attendre - ou ne pas attendre - d'eux ? Pour certains le pédagogue est « un serviteur » dont l'image est dévalorisée et le statut social subalterne (Prost, 1985, 211) ; pour d'autres il est « un homme d'action (il veut toujours faire au-delà du dire), un homme d'enracinement (ses convictions sont entières et touchent tous les domaines), un homme de rupture (il ne se satisfait pas de ce qui se dit et se fait), un homme de la médiocrité (l'échec, l'insuffisance et l'insatisfaction continuent à habiter la pratique) » (Houssaye, 1995, 63). Mais il est aussi celui qui, selon ce même auteur, « n'aime pas les enseignants », à qui il reproche leur immobilisme au regard de l'action, leur refus de prendre en compte le savoir élaboré, leur résignation dans une pratique le plus souvent répressive, leur acceptation d'une image de soi par trop médiocre. Les pédagogues seraient donc des hommes seuls : dévalorisés socialement, isolés de leurs collègues, méprisés par leurs concitoyens, considérés comme de « dangereux personnages [qui] décrètent l'autonomie des personnes tout en imposant leurs choix idéologiques par leur pouvoir charismatique » (Meirieu, Develay, 1992, 49).

Le pédagogue a pourtant tout essayé pour justifier et valider son discours, depuis le roman éducatif et l'argumentation philosophique (Rousseau, Pestalozzi), jusqu'à la démonstration scientifique (Buyse) ou le récit empirique (Freinet). On me contestera que ces diverses formes du discours pédagogique ne sont pas de même nature et qu'elles recouvrent des réalités bien différentes. Il n'importe : dans la critique adressée à la pédagogie, elles sont toutes amalgamées. C'est bien là d'ailleurs que le bât blesse : la pédagogie n'a jamais été un champ clairement défini ni épistémologiquement unifié ; elle a régulièrement emprunté aux champs connexes, quand elle ne s'est pas explicitement inféodée à ceux-ci. Curieusement pourtant, malgré la multiplication des qualificatifs on continue à parler de *la* pédagogie, comme si celle-ci pouvait se satisfaire d'une définition unique, ou comme si elle était indéfinissable. Nombreux sont ceux qui s'y sont essayés, au premier rang desquels Durkheim, qui, après avoir enseigné la sociologie et la pédagogie (une heure par semaine) à Bordeaux, succède à Ferdinand Buisson à la chaire de Science de l'éducation de la Sorbonne en 1902, et à laquelle il consacre une partie importante de son enseignement. Il précise dans sa leçon inaugurale ses idées sur la pédagogie qu'il reprendra pour l'essentiel dans son article fameux du *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Buisson en 1911. La pédagogie se voit attribuer d'emblée un statut théorique puisque « celle-ci consiste non en actions, mais en théories » (Durkheim, 1985 [1911], 69-70). Levant toute ambiguïté sur le mot « science », Durkheim démontre que la pédagogie ne peut prétendre être la science de l'éducation. Cette dernière se définit par son objet, porte sur des faits observables qui présentent une certaine homogénéité et sont étudiés à des fins de connaissance, d'une manière absolument désintéressée. Or, pour Durkheim, « les théories pédagogiques sont des spéculations d'une tout autre sorte. En effet, elles ne poursuivent ni le même but, ni

n'emploient les mêmes méthodes. Leur objectif n'est pas de décrire ou d'expliquer ce qui est ou ce qui a été, mais de déterminer ce qui doit être. Elles ne sont orientées ni vers le présent, ni vers le passé, mais vers l'avenir » (*id.*, 77). Et il enfonce le clou un peu plus loin, affirmant sans ambiguïté que « la pédagogie est autre chose que la science de l'éducation ». On connaît la suite : la pédagogie n'est ni une science, ni en art (au sens de l'expérience pratique), elle est une réflexion sur l'action qui a pour objet de diriger l'action. La pédagogie est donc, à l'instar des théories médicales, politiques, stratégiques, « une théorie pratique » qui « n'étudie pas scientifiquement les systèmes d'éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui la dirigent » (*ibid.*, 79).

On peut s'accorder avec Charbonnel (1988, 70-71) lorsqu'elle évoque « la lucidité remarquable » de Durkheim et la finesse de son analyse concernant cette position d'entre-deux dans laquelle il place la pédagogie, mais on peut aussi regretter, avec elle, que la notion de « théorie-pratique » n'ait pas été davantage pensée. D'autant que Durkheim place, dans le même temps, la pédagogie sous la dépendance des sciences : « une théorie pratique ne vaut que ce que valent les sciences auxquelles elle emprunte ses notions fondamentales » (1985, 80). C'est sans doute, en effet, la grande erreur de Durkheim que d'avoir placé la pédagogie *sous l'autorité* des sciences (science de l'éducation, psychologie et surtout sociologie) même si celles-ci étaient encore incapables d'assumer cette autorité. Sans doute aurait-il mieux valu être plus prudent et laisser à la pédagogie un espace pour penser l'éducation, avec l'appui de la science et non sous son autorité. Cela aurait peut-être évité l'ambiguïté du discours de la pédagogie expérimentale, hésitant toujours entre inféodation (à la science) et revendication d'autonomie, et conduisant en réaction certains pédagogues (Freinet en est le meilleur exemple), à refuser tout lien avec la science et à proposer une pédagogie du bon sens. Entre le discours raisonnable de Mathieu, le poète-paysan cher à Freinet, et le discours rationnel de l'homme de science, n'y a-t-il aucune place pour un discours pédagogique autonome ? Y aurait-il, pour reprendre l'expression de Charbonnel (1988, 71), un « tragique épistémologique inhérent » aux formations théoriques pédagogiques, dû à leur position instable – et probablement intenable - *entre* théorie et pratique ?

C'est pourtant cette béance qui permet, selon Houssaye, la production pédagogique, dans la mesure où, « par définition, le pédagogue ne peut être ni un pur praticien, ni un pur théoricien. Il est entre les deux, il est cet entre-deux. Le lien doit être à la fois permanent et irréductible. Car le fossé entre la théorie et la pratique ne peut que subsister » (1994, 11). Le pédagogue se trouve devant cette aporie, de devoir penser simultanément la pratique *et* la théorie où, pour aller vite, le monde de l'enseignement et celui de la réflexion sur l'éducation. Or la pratique ne se pense pas, elle se vit ; c'est ce que fait l'enseignant au quotidien dans sa classe : il enseigne. Quant à la théorie, elle n'agit pas, elle met à distance le monde pour mieux le penser. A vouloir occuper les deux territoires simultanément, la « théorie pratique » s'égaré dans les abstractions du discours métaphysique où dans les rationalisations de l'expérimentation scientifique. Les critiques dont elle est aujourd'hui l'objet ne sont-elles pas la conséquence de cette inconséquence, de cette incapacité à limiter son territoire à ce qu'elle peut faire et dire sur l'enseignement et l'éducation ? En voulant faire passer des discours pédagogiques (non étayés scientifiquement) pour des discours scientifiques, la pédagogie ne court-elle pas le risque de se déconsidérer, et de déconsidérer avec elle les sciences qui lui sont attachées ? Quand le discours pédagogique devient un discours prescriptif il rate également sa cible car s'il a pour responsabilité de réfléchir sur l'action, voire de la diriger comme disait Durkheim, ce ne peut être qu'en ouvrant des pistes possibles, non en lui imposant des voies toutes tracées.

La pédagogie n'est pas une discipline et ne peut pas l'être ; elle occupe une place particulière dans le champ scolaire, à l'intérieur duquel diverses disciplines effectuent un travail spécifique (recherche scientifique, réflexion philosophique, etc.). C'est sans doute pourquoi elle sera en quête permanente de reconnaissance et pourquoi les pédagogues seront toujours des hommes seuls (ce qui ne veut pas dire solitaires). C'est pourquoi elle ne pourra exister autrement qu'en reconnaissant les autres et en leur empruntant plutôt qu'en les ignorant ou en s'inféodant à eux. Cette vision de la pédagogie comme solidarité (au sens de Rorty, 1990) pourrait sembler définir parfaitement Freinet qui plaça la coopération entre élèves et entre enseignants au cœur de son discours pédagogique. Pourtant les rapports de ce grand pédagogue avec le monde scientifique illustrent parfaitement l'ambiguïté, voire l'incompatibilité entre discours pédagogique et recherche scientifique.

1.2. Le discours pédagogique comme discours de la conviction. L'exemple de Freinet

La plupart des textes écrits par Freinet peuvent être logiquement qualifiés de « pédagogiques », ils ne sauraient être considérés comme « scientifiques » au sens habituel du terme. Ces textes sont d'ailleurs très variés dans la forme comme dans le contenu : manuels pratiques à l'usage des enseignants (*L'imprimerie à l'école, Les techniques Freinet de l'Ecole Moderne, L'école moderne française, Les invariants pédagogiques*), récits pédagogiques et philosophiques (*Les dits de Mathieu, L'éducation du travail*), essai psychologique (*Essai de psychologie sensible*), ouvrages « didactiques » (*La méthode naturelle*)⁵⁵. Une telle diversité confirme l'impossibilité de parler de texte ou de discours pédagogique au singulier, et souligne la difficulté à définir de manière précise le champ pédagogique lui-même. Le rappel serait trop long de la grande variété des textes pédagogiques, depuis les dialogues platoniciens (*Ménon, Phédon, République, Lois*, etc.) ou augustiniens (*De magistro*), les textes utopiques (*L'Utopie* de More, *La Cité du Soleil* de Campanella), les épopées burlesques de Rabelais, les *Essais* de Montaigne ou la *Declamatio* d'Erasme, *La Grande didactique* de Comenius ou le *Ratio Studiorum* des Jésuites, les romans pédagogiques (du *Télémaque* de Fénelon au *Wilhelm Meister* de Goethe en passant par *l'Emile* de Rousseau), jusqu'aux multiples écrits contemporains dont l'œuvre de Meirieu serait un des derniers avatars. On comprend qu'une telle somme rende la clarification complexe et hasardeuse, c'est pourquoi je m'en tiendrai à quelques remarques concernant les écrits de Freinet.

Freinet est pédagogue au sens plein du terme : instituteur et militant, il incarne l'engagement du pédagogue dans la pratique ; penseur et théoricien de sa propre pratique, il symbolise l'attitude réflexive du pédagogue sur sa pratique. Ce double lien qui caractérise la position du pédagogue le place dans une situation aporétique : celle de devoir prendre en compte, même *a minima*, les contingences de la situation d'enseignement et celle de devoir produire, *in fine*, une réflexion de portée générale. Le discours pédagogique porte la marque de cette double contrainte dans la recherche d'une rhétorique de la conviction ou la forme du discours compte au moins autant que le fond : le pédagogue doit convaincre, à défaut de pouvoir démontrer la validité de ses affirmations. La force de la mise en scène, la sincérité des personnages et l'authenticité des situations fondent alors la crédibilité de la démonstration.

⁵⁵ Plusieurs de ces textes ont été récemment réunis au sein d'une même édition (Barré, 1995). Une bibliographie internationale publiée par l'INRP recense les publications de Célestin et Elise Freinet (Semenowicz, 1986). De nombreux documents pédagogiques et écrits de Freinet sont disponibles aux adresses internet suivantes : <http://www.freinet.org/amisdefreinet/index.htm> et <http://www.freinet.org/icem/archives/>

C'est le cas tout particulièrement des *Dits de Mathieu* ou de *L'éducation du travail* où le discours pédagogique prend une forme poético-philosophique pour dégager les grandes lignes d'une « pédagogie du bon sens ».

Pour l'école du peuple (Freinet, 1972) réunit deux textes à l'usage des enseignants désireux de s'engager dans la pédagogie Freinet : *L'école moderne française* publié en 1957, un texte foncièrement descriptif et pratique, se présentant comme un « guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire », et les *Invariants pédagogiques*, « une sorte de *Code pédagogique* » publié en 1964, proposant aux enseignants d'évaluer leur « situation psychologique et pédagogique » sur la base de réponses à des tests (30 invariants, 3 réponses possibles par invariant représentées par trois couleurs : vert, orange et rouge ; un graphique final permettant la récapitulation). Le style dépouillé du premier texte et le parti pris ludique du second en soulignent la visée pratique et relèguent au second plan l'ambition théorique limitée à quelques « principes généraux de l'adaptation au milieu du nouveau comportement scolaire » (*id.*, 17). L'efficacité est ici au principe de certaines formes du discours pédagogique. Il faut non seulement convaincre de la pertinence des propositions, mais fournir les moyens de l'action. Le discours pédagogique est un discours *pour* l'action.

Le discours pédagogique est aussi parfois un « discours de la méthode ». Les trois tomes de *La méthode naturelle* (L'apprentissage de la langue, du dessin, de l'écriture) illustrent les liens qu'établissait Freinet entre son travail théorique et l'activité d'enseignement⁵⁶ : la théorie psychologique du tâtonnement expérimental et la perméabilité à l'expérience sont au fondement de la méthode naturelle. La démonstration de la validité de la méthode naturelle est pourtant beaucoup plus empirique que scientifique et la conviction une nouvelle fois suffit à la démonstration : « Il serait donc inconcevable que la méthode naturelle qui réussit à cent pour cent pour l'acquisition du langage ne présente pas la même sûre efficacité lorsqu'il s'agit de l'écriture et de la lecture qui n'en sont qu'une deuxième étape. Et si cette méthode naturelle est valable pour l'écriture et le langage, pourquoi ne le serait-elle pas pour les autres disciplines scolaires ? Nous ne croyons pas qu'aucun raisonnement "scientifique" puisse argumenter contre cette certitude [...]. Le novateur ne serait pas novateur s'il n'avait contre lui d'abord l'unanimité de ceux que n'a pas encore éclairés l'expérience entreprise » (Freinet, 1968, 32). On comprendra l'intérêt de cette longue citation pour qui veut saisir la logique interne qui guide le discours pédagogique de Freinet. Cette logique de la conviction se fonde sur la force de l'expérience, sur son caractère évidemment reproductible et donc sur son extension « naturelle », sur la supériorité de l'expérience sur la science, de la certitude sur le raisonnement « scientifique » (les guillemets soulignant le caractère fallacieux de celle-ci, dès lors qu'elle en viendrait à contester les faits établis par l'observation et l'expérience). Contre la rationalité scientifique, c'est une nouvelle fois la raison « raisonnable » (les méthodes de bon sens) qui triomphe. Le discours pédagogique est un discours raisonnable, ce n'est pas un discours rationnel.

Même l'*Essai de psychologie sensible*, qui a pour ambition de construire une théorie du tâtonnement expérimental, présentée par Freinet comme « l'aspect humain d'une expérience profonde et complexe au cours de mes trente années de militantisme

⁵⁶ Les textes qui composent ces trois tomes ont été réunis par Elise Freinet après la mort de son mari. Ils reprennent les textes parus dans trois brochures : *Méthode naturelle de lecture, La lecture globale idéale par l'imprimerie à l'école* et *La méthode naturelle de grammaire* publiée par l'Ecole Moderne, des articles publiés dans les revues *Techniques de vie, L'Éducateur, Art enfantin* et des extraits de *L'Éducation du travail, Essai de psychologie sensible, Les dits de Mathieu, L'École moderne française* (Freinet, 1968, 5). La composition de ces ouvrages n'est donc pas de Freinet lui-même, mais la reconstruction *a posteriori* souligne néanmoins la logique pédagogique d'ensemble qui sous-tend les différentes publications.

pédagogique » (1968, 7), n'a pas la prétention de faire science. Freinet se démarque nettement du « monde fermé d'une culture spécialisée », assumant le risque du ridicule et le scandale que pourrait susciter son intrusion dans le monde des clercs dont il ne doute pas qu'ils le jugeront sévèrement : « Je sais le poids de leur silence et aussi celui, plus relatif, de leur docte savoir » (*id.*, 8). Il écrit donc en « simple brave homme », pour les « éducateurs du peuple », issus comme lui de « la masse travailleuse » et a choisi délibérément de rejeter « le langage hermétique des spécialistes pour n'employer que la langue directe du peuple » (*ibid.*, 9), soulignant par là, la distance qui le sépare de la scolastique et d'une recherche scientifique par trop détachée des « bases vivantes ». De fait, Freinet situe délibérément son propos hors du champ scientifique classique pour le situer dans « l'aile marchante et expérimentale du progrès scientifique », là où se rencontrent la théorie et la pratique. Bien qu'il se refuse à rompre totalement avec le milieu scientifique⁵⁷, les propos de Freinet témoignent d'une volonté évidente de se démarquer des « traditionnelles abstractions philosophiques » de la psychologie au profit d'une psycho-pédagogie fondée sur le lien théorie/pratique.

On pourrait avancer que les conditions de rédaction de cet ouvrage (écrit pendant la guerre, dans le maquis ou en camp de prisonniers et sans le recours direct à des ouvrages), ou que l'autodidaxie affichée par l'auteur, suffisent à expliquer cette prise de distance. Il faut, je crois, aller plus loin et voir ici la forme la plus affirmée d'une conception de la science et de la recherche scientifique, dans le champ de l'éducation au moins, comme résolument ancrée dans la pratique. Le refus de la scolastique dans le champ scolaire, s'accompagne tout naturellement du rejet de la science traditionnelle dans le champ universitaire. L'assimilation du discours scientifique au discours scolastique justifie le rejet d'une science coupée de la pratique, d'une science coupée du bon sens dont aime à se réclamer Freinet. La question n'est pas ici de savoir si le pédagogue a raison contre « les personnalités hautes en titre de l'Université » (1968, 5), mais de mesurer la différence entre deux conceptions de la recherche scientifique dans le champ de l'éducation : une recherche pédagogique qui fonde sa légitimité sur le lien théorie - pratique et une recherche scientifique pour qui la rupture d'avec la pratique constitue une nécessité épistémologique. Dans le premier cas, comme le souligne Freinet, la pratique est l'origine et la fin ultime de la recherche ; celle-ci ne peut être menée que dans le langage de la pratique et à l'aune de son intérêt direct pour celle-ci. Dans le second cas, l'attitude scientifique suppose une mise à distance de l'objet ; elle utilise des concepts spécifiques et élabore un cadre théorique permettant d'expliquer ou de rendre compte de la pratique. Ces deux conceptions de la recherche ne sont pas fondamentalement opposées mais recouvrent deux rapports différents à la pratique. Non que pédagogues et chercheurs n'aient pas le même objectif final (l'amélioration des conditions et de l'efficacité de l'enseignement), mais ils n'ont pas le même rapport d'urgence à celui-ci : pour les premiers, la théorie n'est qu'une manière d'expliquer *comment faire* la classe ; pour les autres, la théorie est un moyen de comprendre *comment on fait* la classe. Dans le premier cas on pourrait qualifier la recherche pédagogique de recherche *pour* la pratique ; dans le second cas, on pourrait définir la recherche scientifique comme une recherche *sur* la pratique.

Dans le même ordre d'idée on pourrait considérer qu'il y a quelque intérêt à revenir sur l'expression « recherche pédagogique », dont le commerce familier ne saurait masquer la redoutable ambiguïté. En associant recherche et pédagogie, on évacue *a priori* la question du lien entre les deux champs, comme si le seul fait de lier les deux suffisait à en justifier l'usage. Je pense, en effet, qu'il convient de différencier ce qui relève du domaine des

⁵⁷ Rappelons que Piaget a soutenu explicitement l'école active et donné comme exemple de ce qui pouvait être fait dans le sens de ses travaux sur la psychologie de l'intelligence, « l'œuvre remarquable de Freinet » (Piaget, 1984, 105).

recherches (scientifiques) *sur* les pédagogues et la pédagogie, de ce qui relève du domaine des recherches (pédagogiques) menées par les pédagogues *dans* le champ de la pédagogie. Il ne s'agit pas d'instaurer des barrières ou des hiérarchies, mais d'introduire des éléments de clarification quant à la nature des activités de chacun : le discours et l'action du pédagogue n'est pas de même nature et n'a pas la même fonction que ceux du chercheur. Une telle distinction ne relève pas d'une visée dogmatique mais d'une nécessité objective, celle de ne pas diluer les objets et de conférer à chacun sa propre place dans l'avancée des savoirs sur l'éducation et les pratiques d'enseignement. Freinet n'est pas un psychologue et son *Essai de psychologie sensible* est fort éloigné des ouvrages de psychologie sur le même sujet, mais son point de vue de pédagogue n'est pas sans intérêt pour le psychologue lui-même. De la même façon, les réflexions pédagogiques de Freinet n'ont sans doute pas toutes un étayage scientifique solide mais leur validité empirique est souvent incontestable et aucun chercheur en sciences de l'éducation ne devrait, me semble-t-il, les ignorer. En substituant la connaissance, et la reconnaissance, à l'anathème ou à l'ignorance, on contribuerait autant à l'avancée de l'activité et de la connaissance scientifique qu'à l'amélioration de la réflexion et du travail pédagogique.

1.3. Pédagogue et chercheur en sciences de l'éducation ?

L'univers du chercheur et celui du pédagogue ne sont *a priori* pas très différents. Comme celui du chercheur, l'univers du pédagogue est *aussi* celui de la scolastique : le discours pédagogique ne peut se déployer que dans ce temps libéré des contraintes et des obligations de la pratique quotidienne de l'enseignement. Freinet enseignait, mais quand il écrivait il était dans cet univers de la *skholè*, qui seul permet de penser la pratique. Pourtant la position scolastique qui rend possible le discours pédagogique ne signifie pas l'ignorance de ce qui se passe dans le monde de la pratique, puisque cette pratique est la condition même de la réflexion pédagogique. La spécificité de la pédagogie est là : en rapprochant les deux univers de la théorie et de la pratique, elle évite le danger scolastique de la rupture théorie/pratique, mais en les confondant, elle encourt l'erreur épistémocentrique qui fait prendre le monde tel qu'on le pense pour le monde tel qu'il est. L'univers de la recherche est différent puisqu'il instaure la rupture entre la théorie et la pratique comme une condition de son étude, au risque de confondre la logique scolastique avec la logique de la pratique. Chercheurs et pédagogues puisent leur légitimité dans la pratique, mais de manière diamétralement opposée : les premiers en rompant avec elle (la fameuse rupture épistémologique) ; les seconds en se confondant avec elle (le fameux lien théorie-pratique). Dans ces conditions, on peut se demander s'il peut y avoir un champ pédagogique autonome, c'est-à-dire un espace social possédant des règles spécifiques, auquel correspondrait un point de vue particulier sur le monde. En quoi le monde commun des pédagogues diffère-t-il, par exemple, du monde commun des sciences de l'éducation ? Les « objets pédagogiques » ne sont-ils pas des objets partagés ? Pour reprendre une formule choc, les sciences de l'éducation n'ont-elles pas signé la « fin de la pédagogie » (Houssaye, 1991) ou plus encore, la « mort de la pédagogie » (Ferry, 1967) ?

La négation de la spécificité de la pédagogie par les sciences de l'éducation est une affaire entendue pour Houssaye, et « ceci vient du fait que *in fine*, même si elles sont obligées, en permanence de tenir un discours de rigueur scientifique, leur légitimité naît... de la pratique » (1997, 95). Mais c'est poser comme acquise qu'il existait auparavant une spécificité de la pédagogie. Or la pédagogie n'a jamais pu se constituer comme un champ autonome. Elle n'a jamais pu (ou su) créer un espace d'intelligibilité unifié. Car au fond,

qu'est-ce qui fait l'unité de la pédagogie ? Ce n'est pas sa vision commune du monde de l'éducation, ce n'est pas davantage l'unité de son discours ni l'homogénéité de ses objets. C'est sa position dans le champ de l'éducation, entre théorie et pratique. Mais une position dans le champ – surtout quand elle est aussi instable - ne définit pas un champ : elle définit une manière d'être et de se comporter à l'intérieur du champ, qui est liée à la structure et à la dynamique interne du champ, aux rapports de forces à l'intérieur de celui-ci. Il est certain que la lutte est rude pour l'hégémonie dans le champ et que les organisations instituées (les disciplines universitaires par exemple) sont mieux à même de défendre leurs intérêts que des groupes pédagogiques ou leurs défenseurs déclarés.

On pourrait dire, de manière un peu abrupte, que si le « bon pédagogue » se caractérise par son art de la pratique⁵⁸, le « grand pédagogue » se distingue, lui, par son art de la rhétorique. Cette forme particulière - et indéterminée - de l'expression du pédagogue, ce « dire sur le faire » caractérise le discours pédagogique au sens originel attaché à ce terme⁵⁹. Prenons les textes pédagogiques sur lesquels s'appuie Meirieu dans *La pédagogie entre le dire et le faire*, pour évoquer la spécificité de la réflexion pédagogique : la *Lettre de Stans* de Pestalozzi écrite en 1799 ; *L'homme en proie aux enfants* écrit par Albert Thierry en 1909 ; l'ouvrage de Janusz Korczak *Comment aimer un enfant* écrit au front en 1915 ; des textes de Freinet publiés dans l'*Educateur* entre 1940 et 1948 et réunis dans *Les dits de Mathieu*. On conviendra avec Meirieu qu'il est difficile de classer ces textes dans un genre littéraire déterminé : « ni traités scientifiques, ni études savantes ou essais philosophiques, ni simples récits d'expériences ou journaux intimes, ni fictions... et un peu tout cela pourtant ! » (1995, 53). C'est probablement cette « insoutenable légèreté » qui fait à la fois sa richesse et son succès, contre les formes dépouillées et stéréotypées du discours scientifique. Pourtant, si la pédagogie ne peut pas se passer du texte, n'est-ce pas la réduction de la pédagogie à un texte qui a conduit à une forme de dégénérescence - et d'isolement - du discours pédagogique ? Quand la pédagogie n'est plus qu'un exercice de style, aussi brillant fût-il, elle se coupe de ce qui la fonde, de ce qui constitue son essence même, la pratique. La fortune de l'Ecole Moderne n'est pas seulement due au talent littéraire de Freinet, elle est liée au rapport à la contingence, qu'il a toujours su maintenir et faire apparaître dans son discours.

La force de persuasion du pédagogue résidait alors moins dans son pouvoir de démontrer que dans sa capacité à convaincre. On attendait de lui un discours vrai, c'est-à-dire un discours authentique s'appuyant sur une expérience réelle et partagée, plutôt qu'un discours de vérité, dont la validité scientifique serait reconnue. Prenons les pédagogues choisis par Houssaye (1994) en raison de leur influence sur la pédagogie d'aujourd'hui. Même si on ne peut pas les placer tous sur le même plan et si leurs productions personnelles peuvent se révéler très diverses, leur rapport à la contingence s'avère presque exclusivement empirique. Nul besoin d'un hypothétique recours à la science pour étayer leurs propos, dès lors qu'ils peuvent justifier d'une certaine validité empirique. La situation n'est plus la même aujourd'hui où l'exigence de scientificité est plus forte et où le risque naît de la confusion qui peut s'opérer – avec ou sans la complicité de l'auteur - entre discours pédagogique et texte scientifique. Ce risque est d'autant plus grand que le propos sera prescriptif ou injonctif et qu'il entraînera des attitudes de soumission, de dépendance, voire de culpabilité chez les enseignants.

⁵⁸ On dira d'un enseignant qui maîtrise la pratique, qu'il est un « bon pédagogue ». Ici le pédagogue est confondu avec l'enseignant et la pédagogie comme « l'espace où l'enseignant opère dans sa pratique » (Altet, 1994, 12).

⁵⁹ Selon le *Dictionnaire historique de la langue française* (Rey, 2000), *discursus*, mot latin auquel est emprunté le mot « discours », signifiait « action de parcourir en tous sens ».

C'est malheureusement ce qui a pu se passer avec le discours sur la pédagogie différenciée, quasi officiel dans les années 80 et dont Meirieu, qui en fut un des plus ardents promoteurs, reconnaît lui-même l'inapplicabilité partielle : « Je m'attendais au constat scandaleux qui allait s'imposer à moi : le fait qu'en situation de classe il me serait impossible de mettre complètement en pratique mes propres propositions pédagogiques » (1995, 29)⁶⁰. On pourra toujours voir dans cet aveu une marque de lucidité face aux caractéristiques du discours pédagogique, mais ceux des enseignants qui ont cru à celui-ci – parce qu'on leur a présenté comme un discours scientifiquement étayé et institutionnellement reconnu – se sont retrouvés confrontés à leur inéluctable « médiocrité ». Sans doute auraient-ils dû attendre et lire Meirieu affirmant que « ce que j'ai découvert de plus important dans mon expérience singulière d'un "concepteur de modèles" aux prises avec les "contraintes de terrain", c'est qu'il n'y a pas lieu d'entretenir la moindre culpabilité quand on ne parvient pas à "appliquer" rigoureusement les prescriptions pédagogiques du moment, en fut-on soi-même l'auteur ou le plus ardent zélateur » (*id.*, 31). Sans doute n'ont-ils pas ressenti le même « plaisir étrange », la même « jouissance particulière » ou « exaltation bizarre » que celle qu'il dit avoir éprouvée « chaque fois que les situations m'amenaient à bousculer mes plans, à revoir mes convictions, à repenser mes méthodes » (*ibid.*, 31). Ce qui est en cause ici, c'est bien la rupture du discours pédagogique et de la pratique de classe, que le « retour sur le terrain » ne peut suffire à combler.

Ce dont souffre la pédagogie aujourd'hui n'est pas qu'elle soit confrontée aux sciences de l'éducation, mais que les chercheurs en sciences de l'éducation veuillent jouer - ou qu'on veuille leur faire jouer - le rôle autrefois dévolu aux pédagogues⁶¹. Deux phénomènes y ont sans doute contribué : la reconnaissance des sciences de l'éducation comme discipline universitaire, le rapide développement de ses effectifs et la montée en puissance de la recherche d'une part ; la disparition des grandes figures, l'essoufflement des mouvements pédagogiques et la chute du militantisme pédagogique d'autre part. Ce n'est pas ici le lieu de faire une analyse approfondie de cette évolution, mais on peut penser que plusieurs facteurs sont venus renforcer cette tendance. Evoquons d'abord les interrogations sur la fonction politique de la pédagogie dont quelques titres suffisent à rappeler l'orientation : *L'illusion pédagogique* (Rabant, 1968), *Pédagogie : Education ou mise en condition ?* (Clausse et al., 1974), *La mystification pédagogique* (Charlot, 1976). Rappelons également l'incapacité de l'école à réduire les inégalités scolaires, soulignée par les enquêtes sociologiques des années 60-70 (Bourdieu, Passeron, 1964 ; Bourdieu, Passeron, 1970 ; Baudelot, Establet, 1972, 1975) et qui ont contribué à relativiser l'impact de l'action pédagogique face au poids des déterminations sociales. Il y eut enfin l'universitarisation de la formation et la domination des discours scientifiques conduisant à la perte de crédibilité et à l'abandon des discours pédagogiques. Certes la raison scientifique n'a pas encore totalement éradiqué la raison pédagogique mais on peut légitimement s'interroger sur les conséquences à terme d'une telle évolution.

Comme tous les autres champs, le champ scolaire possède ses propres enjeux, ses propres règles, ses intérêts spécifiques (Bourdieu, 1984, 1987 ; Pinto, 1998). A l'intérieur de

⁶⁰ Meirieu revient dans l'introduction à *La pédagogie entre le dire et le faire* sur l'« aventure singulière » de son retour sur le terrain comme professeur de français, cinq heures par semaine, dans un lycée professionnel de Vénissieux où il dit avoir voulu « montrer l'efficacité de certaines méthodes pédagogiques - disons, pour simplifier, la pédagogie différenciée » (1995, 26).

⁶¹ Pour beaucoup d'entre eux, l'appartenance professionnelle antérieure (nombre d'enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation sont d'anciens enseignants) a pu favoriser inconsciemment cette illusion, au nom d'une volonté de reconnaissance réciproque et de la revendication d'une commune appartenance professionnelle.

celui-ci, il ne fait pas de doute que les pédagogues et les mouvements pédagogiques ont occupé une position, sinon hégémonique - comme feignent de le croire les pourfendeurs de la pédagogie - du moins suffisamment forte pour peser sur un certain nombre de décisions ou d'orientations dans le choix des contenus et des modalités de l'enseignement (par exemple les *Instructions relatives à l'enseignement du français* de 1972 ou, plus récemment, la loi d'orientation de 1989). Mais les choses ne sont plus tout à fait les mêmes aujourd'hui et on peut avancer l'hypothèse, qui demande à être plus sérieusement étayée, selon laquelle la structure du champ a évolué et que, loin d'occuper une position dominante au sein du champ scolaire, les pédagogues sont devenus, au contraire, un groupe dominé qui ne bénéficie plus de la même autorité, ni du même capital symbolique. Le pouvoir réside plus probablement du côté des universitaires, certains d'entre eux du moins, qui appartiennent aux disciplines les plus reconnues, la psychologie cognitive en particulier. Ceux-là pèsent tout particulièrement au sein de la noosphère, orientent les décisions... et occupent les premières places au hit-parade des ventes de manuels scolaires⁶².

De part et d'autre, certains s'efforcent néanmoins de rapprocher les mondes de la recherche et de l'action pédagogique. Le mouvement de l'Ecole Moderne (pédagogie Freinet), qui a longtemps adopté une attitude de défiance à l'égard du milieu universitaire, fait aujourd'hui l'objet d'un certain nombre de travaux, depuis les recherches princeps de Clanché (1976, 1988), jusqu'à l'organisation de manifestations scientifiques ou la soutenance de thèses d'anciens responsables du mouvement⁶³. Le CRAP (Cercle de recherche et d'action pédagogique) s'est, quant à lui, doté en 2004 d'un comité de parrainage regroupant praticiens, universitaires, etc., et parvient à instaurer un certain équilibre entre praticiens et chercheurs dans ses *Cahiers pédagogiques*, et dans les diverses manifestations qu'il organise (Universités, Journées thématiques, etc.)⁶⁴. Ces deux exemples témoignent de la réelle volonté de trouver des espaces communs où chacun puisse s'exprimer avec sa spécificité, et c'est à cette clarification que l'on doit s'attacher aujourd'hui, pour permettre à chacun, dans les domaines et selon les formes qui lui sont propres, de pouvoir s'exprimer pleinement.

⁶² Je pense par exemple à Brissiaud, dont les manuels scolaires et fichiers de l'élève (en particulier *J'apprends les maths*) représentent près de la moitié des ventes des ouvrages de mathématiques à l'école primaire

⁶³ Citons plus particulièrement le Symposium qui s'est tenu à Bordeaux les 26-27-28 mars 1987 dont les actes ont été publiés sous le titre *Actualité de la pédagogie Freinet* (Clanché, Testanière, 1989); le colloque international coorganisé par l'université de Bordeaux et l'ICEM dont les actes ont été réunis sous le titre : *La pédagogie Freinet. Mise à jour et perspectives* (Clanché, Debarbieux, Testanière, 1994); le colloque du 23 octobre 1996 à Caen et la publication des actes : *Freinet, 70 ans après* (Peyronie, 1998). André Mathieu, ancien responsable national de l'ICEM, a soutenu une thèse en sciences de l'éducation à l'université Victor Segalen Bordeaux 2 le 26 novembre 2004. Un autre ancien responsable du mouvement Freinet, Gérard Delobbe était membre du jury à titre d'expert.

⁶⁴ Parmi les événements les plus récents, citons la journée d'étude : « Les mouvements pédagogiques entre pratique, formation et recherche », organisée à Nantes le 1^{er} juin 2005 par l'INRP et l'IUFM des Pays de Loire, avec l'appui de la Revue Française de Pédagogie, du CLIMOPE. Le CRAP était présent et a publié un numéro des *Cahiers Pédagogiques* sur cette question en septembre 2005 (*Enseigner, un métier qui s'apprend*, n° 435). Dans le même esprit, il faut rappeler la réussite des *Biennales de l'éducation et de la formation* initiées par Jacky Beillerot, dont l'objectif est de faire connaître les recherches et les innovations en éducation et formation, et d'être des lieux de débat entre chercheurs, innovateurs, praticiens. La 7^e Biennale a eu lieu du 14 au 17 avril 2004 à l'ENS de Lyon.

1.4. De la pédagogie scientifique à la didactique

Dès le début, la pédagogie souffre d'une double ambiguïté : celle de sa définition d'une part (science ou art, théorie ou pratique) ; celle de sa relation aux autres disciplines (philosophie, psychologie puis sociologie) d'autre part. Nombreux pourtant furent ceux qui tentèrent de lui donner un véritable statut en la désignant comme la nouvelle « science de l'éducation ». Mais là encore la désignation est ambiguë : rattachée à la philosophie par Marion dans son cours de science de l'éducation à la Sorbonne en 1883, elle est définie dans le dictionnaire de Ferdinand Buisson (1887) comme une « science morale, intellectuelle et physique » dont la substance réside « moins dans les procédés qu'elle met en œuvre que dans les raisons théoriques dans lesquelles elle trouve ses procédés, ou les juge et les coordonne ». Tout le monde s'accorde pour dire que la Pédagogie peut s'enseigner mais nul ne sait vraiment comment la définir ! Est-elle un art, auquel cas elle n'est pas une science (encore que l'art puisse être pris au double sens de technique ou de talent) ? Est-elle une science (auquel cas elle n'a rien à voir avec l'art, ni avec la pratique) ? Cette confusion et cette incapacité du « moment Compayré » (Charbonnel, 1988) à définir la Pédagogie est-elle due à la jeunesse des « sciences de l'esprit » (Dilthey, 1988), à l'édification de nouveaux paradigmes, la philosophie perdant sa position dominante au profit de la psychologie, de la sociologie... et de la Science de l'éducation naissante, ou à la nature même de la pensée pédagogique ?

En laissant planer l'ambiguïté ou en plaçant délibérément la Pédagogie sous la bannière de la psychologie et de la sociologie, voire de la physiologie, les Marion, Gréard, Buisson, Compayré vont contribuer à faire de celle-ci une science appliquée. Claparède va clairement lui assigner une position auxiliaire dans un ouvrage au succès considérable, réédité à de nombreuses reprises et intitulé *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*⁶⁵, qui commence par cette phrase : « Que la pédagogie doive reposer sur la connaissance de l'enfant comme l'horticulture repose sur la connaissance des plantes, c'est là une vérité qui me semble élémentaire » (Claparède, 1916, 1). Il ne fait pas de doute pour Claparède que les futurs instituteurs doivent posséder des connaissances de psychologie de l'enfant (intelligence, caractère, instinct) et subordonner les méthodes de leur enseignement aux lois du développement. En plaçant la Pédagogie sous la bannière de la Psychologie, Claparède avait probablement une double ambition : lui conférer une légitimité scientifique d'une part ; lui faire quitter le champ de la pratique pour l'engager dans la voie de l'expérimentation scientifique d'autre part. C'est pourtant un autre psychologue qui, paradoxalement, avait mis en garde contre les dangers de l'applicationnisme et contre la subordination de la pédagogie à la psychologie : « J'ajoute qu'on se tromperait fort si on estimait pouvoir déduire de la psychologie, science des lois régissant l'esprit, des programmes et des méthodes directement applicables dans la salle de classe » (James, 1996 [1899], 45). Et d'ajouter un peu plus loin : « Le succès pour un génie pédagogique, se trouvera sur telle voie, pour un autre sur une route différente [...]. Lorsque l'homme de l'art est également psychologue [...], la pédagogie et la psychologie marchent côte à côte. La première ne dérive pas du tout de la seconde » (*id.*, 46)⁶⁶.

⁶⁵ L'ordre des disciplines (psychologie avant pédagogie) et la taille des caractères du titre sur la page de couverture de l'ouvrage (grands caractères pour la psychologie, petits pour la pédagogie) confirment l'importance accordée à chacune d'elle (majeure pour la Psychologie, mineure pour la Pédagogie).

⁶⁶ Les mises en garde de James ne seront toutefois guère entendues et aujourd'hui encore, certains courants de la psychologie utilisent leur position dans le champ pour délivrer des prescriptions pédagogiques « scientifiquement fondées ».

Cette orientation scientifique ne va pas sans dénonciation de l'ancienne pédagogie assimilée à « un ramassis d'opinions » (Claparède, 1916, 29). La pédagogie expérimentale va quant à elle se construire contre la pédagogie classique, et opposer l'expérience au bon sens, au don, à la pratique. Lorsque Claparède cite Binet, c'est pour affirmer cette opposition : « L'ancienne pédagogie, malgré de bonnes parties de détails, doit être complètement supprimée, car elle est affectée d'un vice radical : elle a été faite de chic, elle procède par affirmations gratuites, elle remplace les faits par des exhortations et des sermons ; le terme qui la caractérise le mieux est celui de verbiage. La pédagogie nouvelle doit être fondée sur l'observation et sur l'expérience ; elle doit être, avant tout, expérimentale dans l'acception scientifique du mot » (Binet et Henri, 1998, 1)⁶⁷. La rupture est consommée entre l'ancienne et la nouvelle pédagogie ouvrant la voie à la pédagogie scientifique comprise comme une portion de la pédagogie générale. Claparède la définit de la façon suivante : « La pédagogie scientifique travaille en vue d'un certain but, mais *ce but lui est donné*, c'est-à-dire qu'elle le prend tel qu'il est, sans le discuter, sans en apprécier la *valeur* » (1916, 105, souligné par l'auteur). Certes la pédagogie ne disparaît pas totalement mais elle est écartelée entre la réflexion sur les fins et les valeurs (pédagogie générale) et le discours scientifique (pédagogie expérimentale).

Malgré ses louables critiques à l'égard des visions hégémoniques de l'allemand Lay⁶⁸, Buyse va conforter la place de la pédagogie scientifique et, à l'intérieur de celle-ci, de la didactique, contribuant sans doute (mais cette histoire reste à écrire) à l'avènement de cette discipline⁶⁹. Buyse (1935) introduit son ouvrage *L'expérimentation en pédagogie* par une préface intitulée « Introduction à l'étude de la didactique expérimentale » qui se présente comme une « Adaptation pédagogique » de *L'Introduction à l'étude de la médecine expérimentale* écrite par Claude Bernard en 1865. L'objectif est clair : montrer que le texte de Claude Bernard convient parfaitement pour introduire la didactique expérimentale, pour peu qu'on remplace « médecine expérimentale » par « pédagogie scientifique ». C'est ainsi que « La médecine expérimentale doit comprendre trois parties fondamentales : la physiologie, la pathologie et la thérapeutique » devient « La pédagogie scientifique doit comprendre trois parties fondamentales : la biologie, la psychologie et la didactique » (Buyse, 1935, II). La

⁶⁷ Rappelons que Binet fut un des premiers à vouloir substituer la méthode expérimentale à l'empirisme de l'ancienne pédagogie, « trop généralisatrice, trop vague, trop littéraire, trop moralisatrice, trop verbale, trop prédicatrice » (Binet, 1924, 341). Pourtant il ne la condamne pas définitivement, estimant qu'elle a rendu des services et la comparant à « une vieille carriole, qui grince et qui avance bien lentement, mais enfin, [qui] marche » (*id.*, 339). Après Herbart et Cournot (Debesse, 1971b, 366-369), Binet fut un des premiers français à employer l'expression de « pédagogie expérimentale » (en référence à la médecine expérimentale de Claude Bernard). Il a créé en 1905 un « laboratoire de pédagogie » ou « laboratoire-Ecole » dans une école primaire parisienne, rue Grange-aux-Belles. Pour une introduction à l'œuvre de Binet, voir *La contribution de Binet à l'élaboration d'une pédagogie scientifique* (Avanzini, 1969).

⁶⁸ Buyse reproche la « prétention exorbitante » et la « rare intransigeance » dont fait preuve l'allemand Lay, lorsque celui-ci déclare, dans son *Experimentelle Didaktik* publié en 1903 : « Il n'y aura plus de pédagogie expérimentale à côté de la pédagogie générale ; la pédagogie expérimentale sera toute la pédagogie » (cité par Buyse, 1935, 86).

⁶⁹ Né en 1889 à Tournai, Buyse fut le disciple de Decroly (avec qui il collabore dès 1916), puis son assistant de 1924 à 1927, au laboratoire de Psychologie technique scolaire à l'Institut des Hautes Etudes de Belgique à Bruxelles. Ils publieront de nombreux ouvrages en collaboration, dont *La pratique des tests mentaux*, en 1928. Nommé maître de conférences en 1923 à l'Université catholique de Louvain, puis inspecteur de l'enseignement primaire jusqu'en 1945, il déclinera les offres de l'Université libre de Bruxelles « par fidélité aux principes de sa foi chrétienne » (Bonboir et al., 1969, 22). Il est considéré comme un des principaux chefs de file du courant de la pédagogie expérimentale dans l'entre-deux guerres et au-delà. Son principal ouvrage, *L'expérimentation en pédagogie* est publié en 1935.

didactique n'est rien d'autre que la phase la plus avancée de la pédagogie et correspond à l'étape ultime de sa lente évolution. Pour Buyse, « partie d'un empirisme tâtonnant et hasardeux, elle a été vivifiée par les impulsions fécondes de l'esprit philosophique ou les éclairs de génie des grands intuitifs ; elle atteint de nos jours le stade de la science véritable et prend rang dans la hiérarchie des disciplines universitaires » (1935, 53). On serait donc passé d'une « pédagogie empirique », imitative, pratiquée dans la plupart des écoles et oscillant entre le rejet de toute théorie et l'acceptation aveugle des doctrines pédagogiques, à une « pédagogie expérimentée », inventive, limitée à une avant-garde moderniste, à quelques artistes, pédagogues charismatiques de la pédagogie nouvelle ou rénovée, pour déboucher finalement sur une « pédagogie expérimentale » étudiant les faits pédagogiques sous l'angle de la recherche scientifique, afin d'en analyser les conditions et d'en déterminer les lois. On ne sera pas surpris de retrouver ici l'idéologie des Lumières et la vision idéaliste d'une ascension lente et continue de la Pédagogie vers le progrès, guidée par la Raison et la Science.

Remarquons que la division ainsi établie entre pédagogie générale et pédagogie expérimentale n'est pas le fait des pédagogues eux-mêmes - c'est-à-dire de ceux qui sont engagés au double plan de l'action d'enseignement et de la réflexion sur cette action - mais des « hommes de science » que sont les Claparède, Binet, Buyse, Decroly, tous médecins, psychologues ou universitaires. Les premiers ont une expérience pratique de l'éducation et revendiquent ce fondement empirique comme validation de leurs propositions ; les seconds ont un rapport distancié à l'action sur laquelle ils construisent un discours théorique dont la validation se fonde sur la démarche expérimentale. Alors que jusqu'au XIX^e siècle, la division s'établissait entre les pédagogues de terrain (les enseignants souvent les plus novateurs) et les pédagogues de salon (les hommes de lettres, les moralistes, les philosophes), elle sépare, à partir du XX^e siècle, les pédagogues de terrain qui alimentent leur réflexion de leur pratique d'enseignement et les « pédagogues de laboratoire » qui étudient expérimentalement les phénomènes d'enseignement. Il n'est pas étonnant que les derniers grands pédagogues du XX^e siècle en France, les Freinet, Deligny, Oury, soient aussi ceux qui se revendiqueront le moins d'une pédagogie scientifique. Enseignants ou éducateurs, ils apparaissent comme les dernières figures traditionnelles du pédagogue.

Tout se passe comme si, avec l'apparition de la scolarité obligatoire et de son corollaire, la création des Ecoles Normales – et *a fortiori* avec la création des IUFM un siècle plus tard - la pédagogie ne pouvait survivre qu'en rompant avec sa tradition empirique et en acceptant de passer sous les fourches caudines de l'expérimentation scientifique car, « si elle délivre les pédagogues de la domination d'une autorité arbitraire et contradictoire, elle requiert leur soumission consentie à une autorité rationnelle, leur adhésion au fait constaté et toujours vérifiable de l'expérimentation » (Buyse, 1935, 53). C'est bien la méthode scientifique qui fonde la légitimité de la pédagogie expérimentale, et non son expérience de l'enseignement. Malgré cela, l'expression était-elle encore trop connotée négativement et fallait-il s'en détacher de manière plus nette ? Toujours est-il que Buyse va reprendre à son compte un terme déjà largement utilisé outre-Rhin, celui de *didactique*. La place fondamentale qu'il accordera à la didactique n'exclut pas des réserves sur le terme lui-même, jugé « tendancieux », et auquel il aurait préféré celui de « méthodologie », autant sans doute pour se démarquer des allemands (auxquels on doit la notion), que pour montrer sa vocation scientifique.

Présentée par Buyse comme la phase la plus avancée de la pédagogie, la didactique - qualifiée d'expérimentale - est assimilée à une science naturelle destinée à étudier directement (dans la classe) et scientifiquement (par les conditions de l'expérience), la manière dont l'élève apprend. La didactique expérimentale doit donc être considérée comme une discipline

positive, aux objectifs clairement délimités : « Elle est résolument pragmatiste ; elle se confine sur le terrain étroit mais ferme de la technique ; mais là, elle prétend être chez elle et elle ne veut plus s'en laisser imposer par l'artifice des "calembours sublimes" ou des "énormes futilités" [...] ; elle a le légitime orgueil de résoudre elle-même les problèmes qui la concernent » (Buyse, 1935, 59). Il est probable que nombre de didacticiens actuels accepteraient, anachronismes mis à part, cette position pragmatique, qui a le mérite de la clarté et qu'on pourrait résumer ainsi : voilà le champ qui nous occupe, voilà les problèmes qui nous intéressent et sur lesquels nous prétendons avoir des choses intéressantes à dire, parce que nous y sommes allés voir avec des outils méthodologiques, théoriques et conceptuels éprouvés, et que nous avons sur ces bases, construit des connaissances que nous pouvons qualifier de « scientifiques ». En délimitant ainsi son objet et en le soumettant à l'exigence de rationalité et de scientificité, en choisissant de se confiner « sur le terrain étroit mais ferme de la technique » (*id.*, 59), la didactique s'impose comme la seule habilitée à parler au nom de la science. Quant à la pédagogie, ravalée au rang de réflexion générale sur les fins et les valeurs, elle n'aurait alors d'autre choix que d'assumer son « insoutenable légèreté ».

Si j'ai aussi longuement évoqué l'ouvrage de Buyse, sur lequel je reviendrai plus loin, c'est parce qu'il synthétise, beaucoup plus qu'il ne réalise véritablement, le travail de redistribution des rôles et de répartition des pouvoirs à l'intérieur du champ pédagogique. Il donne à voir la manière dont l'émergence d'un courant scientifique - ici celui de la pédagogie expérimentale - peut conduire à la constitution d'une discipline nouvelle, la didactique⁷⁰. Certes les enjeux ne sont encore qu'épistémologiques et théoriques mais ils vont rapidement devenir des enjeux institutionnels et politiques. C'est donc au sein de la nouvelle discipline universitaire, créée en 1967, les Sciences de l'éducation, que va se poursuivre le débat entre pédagogie et didactique.

2. L'étayage didactique

2.1. Sciences de l'éducation et didactique

La didactique plonge ses racines dans la « science de l'éducation »⁷¹ ou dans la « science pédagogique »⁷² mais elle se construit en grande partie contre celles-ci, refusant

⁷⁰ Aux travaux de Buyse, il faudrait ajouter ceux de Dottrens qui, après avoir dirigé l'école expérimentale du Mail à Genève en 1928 (Dottrens, 1971), créera avec Husson et Buyse, l'*Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française* en 1953, et donnera le premier cours de sciences de l'éducation à l'université de Lyon en 1969-1970. La leçon inaugurale, qu'il avait prononcée le 10 octobre 1944 à la faculté des lettres de l'Université de Genève, s'intitulait *Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale ?* (Dottrens, 1944). Il faudrait rappeler également le poids de la tradition de recherche nord-américaine, depuis Dewey et son école expérimentale, jusqu'à Bloom et sa « pédagogie de la maîtrise ». Dewey crée l'*University Elementary School* (connue aussi sous le nom de *Dewey School*) en 1896 ; cette « école laboratoire » fonctionnera jusqu'en 1903. L'ouvrage de Bloom exposant les fondements de la pédagogie de la maîtrise, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, a été publié en France en 1979. Signalons enfin la récente publication d'un ouvrage en hommage à Georges Glaser intitulé : *Une introduction à la didactique expérimentale des mathématiques* (Glaeser, 1999).

⁷¹ L'ouvrage d'Alexander Bain, *Education as a science* paraît pour la première fois en 1879. Il sera traduit de nombreuses reprises en France sous le titre : *La science de l'éducation* (1899 [1885]).

toute « compromission » avec la pédagogie au nom de la clarification des champs scientifiques et de la spécificité des objets d'étude. La tentative de redéfinition d'une pédagogie expérimentale « générale » (Simon, 1972 ; Mialaret, 1984) ne recevra pas un grand écho⁷³ ; quant à l'essai de théorisation de l'enseignement du français et l'appel *Pour une pédagogie scientifique du français* (Romian, 1979), ils vont ouvrir la voie à la didactique du français⁷⁴. Les années 70 en mathématiques, les années 80 en français, vont marquer l'avènement de la didactique, qui n'aura alors de cesse de se démarquer de ses origines. Le meilleur exemple en est sans doute donné par Chevallard (1989) qui, lorsqu'il évoque la naissance de la didactique, parle d'un « champ scientifique nouveau » s'inscrivant en rupture, aussi bien avec la pédagogie expérimentale et sa « vulgate épistémologique », qu'avec la didactique psychologique (Aebli, 1966) et sa centration sur l'enfant : « cette double censure – sur les savoirs et sur l'enseignant –, la promotion corrélatrice de l'enseigné comme enfant, tout cela apparaît à l'analyse didactique comme une solution certes culturellement neuve, mais épistémologiquement et socialement paresseuse » (Chevallard, 1989, 6). A cette rupture, je donnerai pour ma part, au moins deux raisons principales : l'une liée à la nature des champs scientifiques, l'autre à la nature de la didactique elle-même.

Revenons d'abord rapidement sur la notion de champ, reprise et développée par Bourdieu au cours d'une conférence donnée à l'INRA et consacrée aux usages sociaux de la science, au cours de laquelle il pose les fondements d'une sociologie clinique du champ scientifique (Bourdieu, 1997a). Le champ, qu'il soit littéraire, artistique, juridique ou scientifique, est défini comme « l'univers dans lequel sont insérés les agents et les institutions qui produisent, reproduisent ou diffusent l'art, la littérature ou la science. Cet univers est un monde social comme les autres, mais qui obéit à des lois sociales plus ou moins spécifiques » (*id.*, 14). Bien qu'il n'échappe pas aux contraintes du monde social externe, il dispose à son égard, nous dit Bourdieu, d'une autonomie partielle plus ou moins marquée, et *réfracte* ces contraintes de manière spécifique, selon sa propre logique interne. Non seulement le champ scientifique est un champ de force et de luttes, mais c'est aussi un champ où s'exercent des rapports de domination, et dans lequel la position des agents, au sein de la structure des relations objectives, va orienter leurs prises de position. La structure étant elle-même en partie déterminée par la distribution du capital scientifique à un moment donné, le poids de chacun pèse sur la structure, qu'il l'ait acquis par son capital scientifique « pur » ou par sa place dans le champ scientifique « institutionnalisé ».

Comme tout champ scientifique, le champ de la recherche en éducation est soumis aux effets de champ et à la lutte interne pour la maîtrise de celui-ci. L'effet conjoint de la création des sciences de l'éducation en 1967 et du développement des recherches sur les pratiques d'enseignement ouvre une situation nouvelle : l'avènement d'une nouvelle discipline

⁷² Dans son introduction à *l'Esquisse d'une science pédagogique*, Lucien Cellerier expose les conditions d'une science pédagogique : « L'utilité de la science pédagogique se découvre sans peine. Elle apporte l'ordre et la clarté, là où, sans elle, ne peut régner que la confusion ; elle permet de prévoir dans une certaine mesure quels seront, à conditions égales, les résultats de telle méthode, de tel procédé d'éducation. Elle est le guide sûr et indispensable de tout art pédagogique » (Cellerier, 1910).

⁷³ Le même auteur avait publié la *Nouvelle pédagogie scientifique* en 1954. Cet ouvrage préfacé par Maurice Debesse, « pratiquement le premier en France parlant de pédagogie scientifique » (sic !), ne connut, de l'aveu de son auteur, qu'un succès très relatif (Mialaret, 1991, 27).

⁷⁴ Selon Dabène (1995), la didactique du français n'apparaît de façon explicite qu'en 1983 au colloque de l'INRP à Sèvres où l'on retrouve les principaux acteurs de la future *Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle* (1986). Le terme de didactique apparaît en 1981 dans une brochure de l'INRP mais il faut attendre 1985 pour le voir apparaître sous sa forme adjectivée : « Approches didactiques de la reproduction d'un écrit fonctionnel » (*Pratiques*, n° 48, 1985).

scientifique, reconnue institutionnellement (70^e section du Conseil national des universités), qui délivre des diplômes (licence puis maîtrise, DEA et thèses de sciences de l'éducation), mais surtout qui impose la redéfinition du champ et la structuration de la recherche en éducation. La réflexion engagée dès 1962 par Jean Château, Maurice Debesse et Gaston Mialaret aboutit à la création des sciences de l'éducation⁷⁵ et à la mise en place de la première licence dans les universités respectives des pères fondateurs, à Paris (la Sorbonne), Caen et Bordeaux où Jacques Wittwer impose, en 1968, l'indépendance des sciences de l'éducation à l'égard de la psychologie et prend la responsabilité de la section bordelaise.

Debesse et Mialaret, qui occupent une place importante dans les années 70, tant au plan de la reconnaissance scientifique que du poids institutionnel, joueront un rôle important dans la structuration du champ⁷⁶. Chercheurs confirmés, ils publient - ou ont publié - de nombreux ouvrages ou articles scientifiques et dirigent l'imposant *Traité des sciences pédagogiques* : huit volumes publiés entre 1969 (année de publication de l'ouvrage d'introduction) et 1978 (année de publication du dernier tome consacré à l'éducation permanente et à l'éducation socioculturelle)⁷⁷. En 1967, Mialaret préside le GFEN (depuis 1962) et l'AIPELF (l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française) et participe à la création d'une nouvelle revue scientifique : *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, émanation de *Pour l'Ere nouvelle* qui fut créée en 1922 par la Ligue internationale pour l'Education nouvelle⁷⁸. Debesse termine sa carrière universitaire en 1973 mais préside le VI^e Congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation qui se tient à Paris en septembre 1973 sur un thème significatif des questions traversant la jeune discipline : *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*⁷⁹. Autre exemple d'outil de structuration du champ, l'Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Education (AECSE), créée en 1971, qui sera présidée par Mialaret de 1976 à 1982. L'AECSE jouera un rôle important dans l'affiliation des enseignants-chercheurs et dans la structuration des sciences de l'éducation : non seulement elle débat des enjeux épistémologiques ou des questions institutionnelles propres à la discipline (la question des cursus universitaires), mais elle s'interroge aussi sur la formation des enseignants et établit des liens, dès 1976, avec l'Association des professeurs de français puis l'Association des professeurs de mathématiques⁸⁰.

⁷⁵ La licence et la maîtrise de sciences de l'éducation sont créées officiellement par arrêté du 2 février 1967 (publié au *Journal officiel* du 11 février 1967). Les habilitations à diriger le doctorat seront accordées plus tard (Avanzini, 1992).

⁷⁶ Debesse a soutenu ses deux thèses en vue du doctorat d'Etat à la Sorbonne en 1937 et il sera titulaire de la chaire de pédagogie à la Sorbonne en 1957. Mialaret est, quant à lui, chargé d'organiser la licence de psychologie à l'université de Caen en 1953 et obtient en 1957 ses deux thèses (dont une sur l'apprentissage des mathématiques) pour l'obtention du doctorat d'Etat ès Lettres. Il prend sa retraite en 1984 mais se montre toujours très actif au cours des 20 années qui suivent.

⁷⁷ Les autres tomes du *Traité des sciences pédagogiques* sont consacrés à *l'Histoire de la pédagogie* (tome 2, 1971), à *la Pédagogie comparée* (tome 3, 1972), à *la Psychologie de l'éducation* (tome 4, 1974), à *la Psychologie pédagogique* (tome 5, 1974), aux *Aspects sociaux de l'éducation* (tome 6, 1974), à *la Fonction et formation des enseignants* (tome 7, 1978).

⁷⁸ Pour plus de précisions, voir le numéro des *Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle* consacré aux 80 ans de la revue (vol. 35, n° 4, 2002).

⁷⁹ Dans son message intitulé « *Défi aux sciences de l'éducation ?* » il critique l'usage du mot pédagogie et défend l'idée des sciences de l'éducation intégrée aux sciences humaines et la nécessité de recherches variées en lien avec les sciences fondamentales (Debesse, 1976).

⁸⁰ Voir sur ce sujet Beillerot (1991), mais aussi les publications de Avanzini (1992) ; Jeannel, Clanché, Debarbieux (1994) ; Charlot (1995) ; le premier numéro de la revue *Raisons éducatives* dirigé par Hofstetter et Schneuwly, publié en 1998 ; le numéro des Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle intitulé : « Identité et constitution des Sciences de l'Education (n° 1-2, 1998) ; la « brochure bleue » de l'AECSE, publiée une

Il n'est pas question de réduire la structuration du champ à l'activité de quelques acteurs, mais d'identifier certains éléments du processus de construction d'une identité disciplinaire. Dans une étude présentée au colloque de Bordeaux à l'occasion des 25 ans des sciences de l'éducation, Lelièvre (1994) s'appuie sur les occurrences des termes utilisés dans les titres et sous-titres de thèse pour analyser - avec prudence - cette évolution. Il montre les glissements qui s'opèrent entre les termes « enseignement » (dominant dans les années 70) et les termes « éducation » et « formation » (dominants dans les années 80), explicables en partie par des évolutions structurelles et leur traduction législative (la loi sur la formation permanente de 1971 par exemple). J'ai pour ma part analysé le contenu de 42 articles consacrés aux interactions maître-élèves, publiés dans 6 revues de langue française, de 1970 à 1999⁸¹. On peut distinguer deux grands courants dans le début des années 70 :

- un premier courant s'engage dans la poursuite de l'analyse des relations interindividuelles dans la classe et la critique de la relation pédagogique autour de deux grands thèmes : les relations sociales au sein des petits groupes et la relation pédagogique entre maître et élèves. Ces travaux se centrent sur l'évolution des comportements sociaux (Hurtig, 1974), la psychologie des groupes et l'étude de la classe (Filloux, 1974), l'organisation sociale de la classe (Vial, 1971), la question de la résolution des conflits, la qualité de la relation, etc.

- un deuxième courant s'intéresse plus précisément à l'analyse des processus d'enseignement dans la classe (Mialaret, 1967, 1975 ; De Landsheere, Delchambre, 1979 ; De Landsheere, 1982, 1986 ; Bayer, 1970, 1973 ; Postic, 1977 ; etc.). Ce courant s'inspire assez largement des travaux américains menés au cours de la décennie précédente sur l'étude des comportements enseignants et des problèmes de formation (Flanders, 1976) et s'inscrit dans le droit fil de la pédagogie scientifique et expérimentale. Il occupe une place prépondérante dans les années 70-80 et continue à fournir aujourd'hui une part importante des travaux de recherche en sciences de l'éducation.

Ces deux courants, dominants dans les années 70, vont assister, sans pouvoir le contrôler véritablement, au développement des didactiques disciplinaires : la didactique des mathématiques avec la création des IREM et les premiers travaux de Guy Brousseau, dans les années 70 (cf. Brousseau, 1998)⁸² ; la didactique du français s'appuyant sur un volonté de rationalisation de la pédagogie du français et sur les travaux issus de l'analyse du discours, de la sémiotique littéraire ou de la linguistique textuelle, au début des années 80 (Dabène, 1995)⁸³. Bien qu'elle revendique la même ambition scientifique, la didactique des mathématiques, du moins celle inaugurée par Brousseau, se démarque de la perspective strictement expérimentaliste et ne vise pas les mêmes objectifs de rationalisation technique de l'enseignement : si la préoccupation normative et la volonté d'amélioration des pratiques d'enseignement n'est pas absente (dans le développement les ingénieries didactiques en particulier), son projet est d'abord théorique. Il ne s'agit pas de mesurer l'efficacité d'une méthode d'enseignement, mais de proposer un cadre explicatif (la théorie des situations didactiques) qui permette de comprendre le fonctionnement des systèmes didactiques. Souvent

première fois en 1985, puis en 1993 et en 2003 (AECSE, 2001) ; les contributions de Peyronie et Beillerot à l'ouvrage dirigé par J.-F. Marcel (2002). Je reviens sur le rôle de l'AECSE dans la partie 3 (cf. *infra*, p. 132-133).

⁸¹ J'ai déjà évoqué ce travail dans la partie 1 (cf. *supra*, p. 37-38).

⁸² Un premier bilan de *Vingt ans de didactique des mathématiques en France* a été dressé en 1994 (Artigue et al., 1994). On trouve une première mise en perspective historique dans l'article *Naissance et développement de la didactique des mathématiques* (Rouchier, 1994).

⁸³ Malgré les liens établis dès 1976, comme nous l'avons dit plus haut, avec l'*Association des professeurs de français*, puis avec l'*Association des professeurs de mathématiques*, la didactique s'est toujours développée en marge des sciences de l'éducation. Une étude approfondie de leurs relations serait à cet égard tout à fait intéressante.

développé dans les champs disciplinaires, ce troisième courant va prendre une place croissante au sein des sciences de l'éducation.

L'avènement des didactiques disciplinaires dans la fin des années 90, consacré par l'augmentation croissante des dossiers présentés à la 70^e section du CNU pour la qualification aux fonctions de maître de conférences, confirme l'évolution des rapports de force à l'intérieur du champ disciplinaire des sciences de l'éducation⁸⁴. Certes on ne peut encore parler de *la* didactique comme d'une discipline organisée et unifiée, du moins si l'on considère, à l'instar de Beillerot (2002), qu'une discipline est une réalité politique avant d'être une réalité scientifique ou épistémologique⁸⁵. A ce titre, si les sciences de l'éducation peuvent être considérées comme une discipline universitaire (elles existent sous la forme d'une section du Conseil national des universités), la didactique elle, demeure une science dont la reconnaissance est liée aux objets qu'elle étudie et non à la place ou à la fonction particulière qu'elle exerce dans l'institution. L'apparition assez récente du terme « didactique » (le plus souvent accompagné d'une précision disciplinaire) dans l'intitulé des postes ouvrant accès aux fonctions de Maître de conférences ou de Professeur des universités est sans nul doute un indice du changement de son statut au sein de l'institution universitaire. L'existence de revues disciplinaires consacrées aux travaux de recherche en didactique (*Pratiques, Repères* en didactique du français ; *Grand N, Recherche en Didactique des Mathématiques, Petit x* en didactique des mathématiques ; *Aster, Didaskalia* en didactique des sciences ; etc.) est un autre élément important de l'autonomisation des didactiques et de leur place au sein du champ disciplinaire.

Des travaux plus précis seraient nécessaires pour identifier les changements mais on peut faire l'hypothèse que deux grands courants se dessinent aujourd'hui au sein des sciences de l'éducation concernant l'étude des situations d'enseignement : les travaux engagés dans la perspective des didactiques disciplinaires *stricto sensu* (mathématiques et sciences, langue française et étrangère, philosophie, activités physiques et sportives, histoire, géographie, arts plastiques, etc.) et les travaux concernant l'étude des pratiques d'enseignement *lato sensu* c'est-à-dire ne se centrant pas spécifiquement sur les savoirs enseignés. Les premiers forment des communautés très organisées disposant de leurs propres revues et de réseaux scientifiques très actifs (associations nationales et internationales, congrès et colloques internationaux, écoles d'été, séminaires nationaux pour la didactique des mathématiques par exemple). Les seconds disposent des mêmes moyens d'expression (*Revue des Sciences de l'Education. Pour l'Ere Nouvelle, Revue Française de pédagogie, Recherche et Formation*, etc.), organisent la diffusion et la production de la recherche par l'organisation de manifestations scientifiques (congrès nationaux ou internationaux, colloques, symposiums) et par la structuration et le développement de réseaux de recherche nationaux ou internationaux⁸⁶. Cette forte

⁸⁴ Bien qu'ils n'aient pas fait l'objet de travaux systématiques, les rapports oraux présentés depuis plusieurs années à l'AECSE par la Présidente de la 70^e section du CNU, pour rendre compte de l'activité de la commission et de l'évolution des dossiers pour la qualification aux fonctions de maître de conférences a confirmé la nette progression des thèses consacrées aux didactiques des disciplines depuis la fin des années 90. Il semble toutefois que cette évolution soit enrayée depuis 2003 (source : rapports oraux annuels de la Présidente de la 70^e section CNU à l'Assemblée Générale de l'AECSE).

⁸⁵ Rappelant ses origines médiévales, Beillerot (2002) rappelle en effet que la discipline est toujours rattachée à l'ordre, qu'il s'agisse de l'ordre social ou de l'ordre scientifique, et qu'elle est toujours l'émanation d'un pouvoir qui la décrète.

⁸⁶ La Mission Scientifique Universitaire (MSU), voulant aider à la structuration de la recherche en éducation a suscité la mise en place de réseaux sur le mode des Groupements de Recherche du CNRS, afin de favoriser les relations inter équipes sur des objets de recherche émergents ou pour lesquels les travaux de recherche sont très

structuration des deux courants témoigne de leur autonomie respective et renforce probablement plus leur ignorance réciproque, qu'elle ne contribue à leur rapprochement. Faut-il se contenter de ce *statu quo* apparent et considérer qu'il n'existe aucune autre alternative que celle de la division des territoires et des champs respectifs de recherche, ou bien tenter de favoriser des échanges qui ouvriraient la voie d'une véritable collaboration scientifique ? Si l'on ne peut, *a priori*, qu'être favorable à la deuxième solution, reste à savoir, dans ce cas, quelles seraient les conditions pour que ce rapprochement soit à la fois politiquement acceptable et scientifiquement fécond.

2. 2. Intégration ou confrontation ?

La distinction institutionnellement marquée entre le courant « didactique » et le courant que l'on s'accordera à qualifier de « pédagogique », se manifeste au plan scientifique par deux façons différentes de concevoir l'étude actuelle des phénomènes d'enseignement : l'approche didactique, centrée sur les savoirs, limite son objet à l'étude de la situation d'enseignement *stricto sensu* ; l'approche pédagogique privilégie une approche globalisante et s'efforce de prendre en compte toutes les dimensions de la pratique d'enseignement, quel que soit l'objet de savoir enseigné. Ces deux approches ont en commun de s'intéresser à ce qui se passe dans la classe, au sein des situations d'enseignement le plus souvent « naturelles », dans un but de compréhension, voire d'explication et de modélisation des phénomènes observés, leur ambition étant de constituer un corps de savoirs scientifiques sur les phénomènes d'enseignement. Si elles ne se distinguent que par la délimitation et le mode de traitement de l'objet, pourquoi les opposer ? Autrement dit, pourquoi la tradition de recherche issue de la pédagogie expérimentale n'est-elle pas immédiatement compatible avec la recherche en didactique des disciplines (et réciproquement) et comment expliquer l'impossibilité d'une réelle confrontation scientifique entre les différentes conceptions et résultats de l'étude des situations d'enseignement ?

Cette dernière question me paraît tout à fait essentielle, car elle renvoie à la question de la compatibilité des domaines de recherche en sciences humaines et, en ce qui nous concerne ici, de la compatibilité entre la perspective généraliste de la recherche pédagogique « classique » en sciences de l'éducation et la perspective plus étroite et circonscrite des didactiques disciplinaires. Il faut bien sûr être très prudent à cet égard et se refuser à tout jugement sommaire. Une des explications réside je l'ai dit, dans l'évolution des rapports de force et les conflits de pouvoir à l'intérieur du champ : le courant de la pédagogie expérimentale, porteur de la tradition de recherche en science(s) de l'éducation ne peut pas voir d'un bon œil l'émergence d'un discours scientifique « concurrent » (la didactique scientifique), dont les porteurs constituent des « prétendants au champ » potentiels (les didacticiens). Gardons-nous toutefois de tomber dans le « western idéologique » et de réduire la confrontation scientifique aux seuls rapports de force à l'intérieur du champ. On assiste par exemple aujourd'hui à une certaine ouverture des travaux de la didactique à d'autres approches (cf. Blanchard-Laville, 1997), mais aussi, *a contrario*, à une tentative des recherches classiques d'intégrer les apports

dispersés. La coordination des réseaux a été confiée au *Programme Incitatif pour la Recherche en Education en France* (PIREF) en 2002. Cinq réseaux existent aujourd'hui : OPEN (*Observation des pratiques enseignantes* ; créé en 2001) ; RAPPE (*Réseau d'analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives* ; reconnu comme groupement de recherche par le CNRS, il s'est doublé d'un réseau de jeunes chercheurs en 2003) ; REEFI (*Réseau l'éducation des enfants : entre familles et autres institutions éducatives*) ; RESEIDA (*Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages*, créé par l'équipe Escol, Paris 8 en 2001), RESUP (*Réseau d'étude et de recherche sur l'enseignement supérieur*).

de la didactique (Altet, 1994). C'est le cas dans le réseau OPEN (« Observation des pratiques enseignantes ») dont les travaux se développent autour de deux grands pôles : la pédagogie de l'enseignant, sa médiation entre le savoir et l'élève, son action, son travail ; les didactiques et la structuration du savoir par l'enseignant dans une discipline donnée⁸⁷. Reste à reconnaître les limites de ces initiatives et les difficultés auxquelles elles sont confrontées.

Pour montrer les limites, du point de vue de la recherche scientifique, d'une approche globalisante des phénomènes d'enseignement, je m'appuierai sur un exemple précis, celui fourni par les travaux d'Altet visant l'élaboration d'un « modèle intégrateur » (Altet, 1988, 1994). Le modèle d'analyse des situations d'enseignement-apprentissage proposé par Altet s'efforce d'intégrer les apports antérieurs et de les organiser dans une perspective systémique et holistique. Il prend en compte, selon son auteur, aussi bien les variables pédagogiques, la structure psychosociale et affective de la communication en classe, que des variables caractérisant les processus cognitifs médiateurs (ceux qui interfèrent entre l'enseignant et ses élèves et ceux qui guident l'enseignant dans ses actes) ou des variables situationnelles. Ce modèle reprend en partie l'analyse fonctionnelle des actes pédagogiques, notamment les travaux antérieurs de Postic (1977) pour identifier des « styles d'enseignement » des professeurs. Il prend également en compte différentes composantes de la situation et le contrat didactique : « la situation pédagogique est sous-tendue par un contrat didactique d'apprentissage entre enseignant et élèves ; un contrat de parole tacite existe entre l'enseignant qui sait et les élèves présents en classe pour apprendre et on retrouve la composante discursive dans la particularité du dialogue pédagogique finalisé » (Altet, 1994, 74).

Mais en voulant synthétiser les travaux antérieurs dans une approche systémique, en transposant sans précaution des concepts théoriques (ci-dessus les notions de situation et de contrat didactique, élaborés initialement par Brousseau ont perdu leur signification initiale), le modèle « intégrateur » juxtapose des points de vue si différents (béhavioriste, cognitiviste, interactionniste), qu'il prend le risque de perdre toute cohérence épistémologique. En outre l'analyse du processus enseignement-apprentissage cherche à prendre en compte à la fois la situation et son contexte, les acteurs et leurs interactions d'une manière si générale et si globalisante, qu'elle conduit inévitablement à une dilution des phénomènes étudiés. Cette vision intégrative, qui entretient le flou conceptuel sur les champs de référence (psychologie, sociologie, didactique), limite en fait les champs respectifs qui, ayant chacun leur objet propre, leur méthode, leurs instruments et leur problématique, perdent ici leur consistance épistémologique. Enfin, malgré l'affirmation de leur complémentarité, l'auteur introduit à son tour une dichotomie, voire une hiérarchisation entre didactique et pédagogie (la didactique ne recouvrant qu'une partie de la pédagogie), qu'elle sépare jusque dans la conception de recherche : « Tout en reconnaissant son rôle essentiel, nous laissons de côté la variable didactique, structure disciplinaire, conceptuelle de la matière, qui est traitée ailleurs par les chercheurs didacticiens des diverses disciplines » (Altet, 1994, 44). En plaçant la recherche dans le champ de « la pédagogie » et en évacuant délibérément la didactique, l'auteur montre bien les limites du modèle intégrateur. La question n'est pas ici de juger de la pertinence du

⁸⁷ Marguerite Altet et Claudine Blanchard-Laville appartiennent à ce réseau au sein duquel elles dirigent respectivement les équipes de recherche en sciences de l'éducation du CREF (*Centre de recherche en éducation* de Nantes) et du CREN (*Centre de recherche en éducation et formation* de Paris X Nanterre), la troisième équipe fondatrice, le CREFI (*Centre de Recherche en éducation, formation, insertion*, de Toulouse II), étant dirigée par Marc Bru. Le réseau OPEN compterait aujourd'hui pas moins de 19 équipes associées ! (source internet février 2005 : <http://netx.u-paris10.fr/cref/Open/index.htm>). Il faudrait se demander si ces ouvertures sont dictées par les seules raisons scientifiques ou si elles masquent - même inconsciemment - des finalités plus stratégiques, en particulier par la recherche d'alliances, plus ou moins opportunes scientifiquement, mais utiles socialement (Sirota, 2001). J'y reviendrai dans la troisième partie.

choix de l'auteur, mais de souligner les évidentes difficultés auxquelles se heurte la perspective intégrative, dès lors qu'elle reste figée sur une conception dichotomique et hiérarchique des relations entre pédagogie et didactique.

Il n'est pas question de rejeter *a priori* toute tentative de globalisation des travaux de la recherche ou de diversification des approches théoriques ou méthodologiques, mais de mesurer, à travers cet exemple, la difficulté à opérer des rapprochements féconds entre des domaines de recherche pourtant aussi proches que ceux qui concernent l'étude des situations d'enseignement. Une telle entreprise nécessite une clarification conceptuelle qui tienne compte de l'incompatibilité de certains cadres théoriques et garantisse l'homogénéité épistémologique nécessaire à l'élaboration de nouveaux savoirs. Bien souvent la nature même des recherches engagées, l'incompatibilité de leurs cadres théoriques, la diversité des méthodes utilisées rendent inopérantes les tentatives de rapprochement. Alors que l'on croit travailler sur les mêmes objets, ceux-ci sont abordés dans des perspectives et avec des méthodologies si différentes qu'ils n'ont pratiquement plus rien de commun : non seulement les pédagogues et didacticiens ne voient pas la même chose lorsqu'ils observent une même situation, mais rien n'indique que leurs deux visions de la même situation seront compatibles. A une globalisation intégrative mais pénalisante, ou à une juxtaposition cumulative mais fragmentaire, ne faudrait-il pas préférer une réelle confrontation scientifique des travaux et de leurs résultats ? Il s'agirait alors moins de capitaliser des savoirs (perspective cumulative) ou de construire un consensus (perspective intégrative) que de tester la validité des travaux concernés, la solidité de leurs cadres théoriques, la pertinence des choix et des outils méthodologiques, non pour demeurer figé sur ses positions, mais pour s'enrichir des apports mutuels de façon maîtrisée et contrôlée.

2. 3. La didactique : tour de Babel ou tour d'ivoire ?

Dans un article intitulé *La Tour de Babel*, Brousseau (1989) distingue au moins cinq définitions différentes du terme « didactique ». Les trois premières définissent la didactique autour du projet et de l'acte d'enseignement, qu'il s'agisse de « l'art d'enseigner » cher à Comenius, du « projet social visant à faire approprier, par un ou des élèves, un savoir constitué ou en voie de constitution », ou de l'acception techniciste du terme qui désigne alors les techniques d'enseignement au sens large et qui serait à rapprocher du terme « méthodologie » initialement choisi par Buyse. Ces différentes acceptions, qui définissent la didactique de manière très générale (art d'enseigner, projet social) ou très spécifique (pratique, technologie ou méthodologie d'enseignement) s'avèrent cependant insuffisantes pour définir la didactique scientifique contemporaine entendue comme didactique fondamentale d'une part et comme didactique appliquée (ou normative) d'autre part. Dans les deux cas, la didactique se définit comme la science de l'étude des phénomènes d'enseignement dans ce qu'ils ont de spécifique des savoirs enseignés : dans le premier cas (didactique fondamentale), elle s'intéresse à l'étude des conditions de la production et de la transmission de connaissances, dans ce qu'elles ont de spécifique des connaissances en jeu (il ne peut donc pas y avoir de didactique générale) ; dans le deuxième (didactique normative), les recherches sont menées sur - ou en vue - de l'enseignement dans le cadre de disciplines scientifiques classiques. Il s'agit dans ce cas d'une didactique à justification exogène (recherches utiles à l'enseignement, à la formation des enseignants) qui peut, par exemple,

produire des ingénieries didactiques⁸⁸. La cohabitation de ces deux dernières conceptions n'est toutefois pas évidente et pose l'éternel débat des rapports entre l'étude des pratiques d'enseignement (didactique normative) et de la théorie scientifique sur l'enseignement (didactique scientifique). Car, s'il est légitime que les enseignants attendent de la didactique qu'elle leur fournisse des techniques spécifiques des notions à enseigner qui soient compatibles avec leurs conceptions éducatives et pédagogiques générales, celle-ci ne peut pas (ne doit pas) se substituer à eux, dans la part qui leur incombe et dont ils ont la responsabilité en tant que professionnels, à savoir la pratique de l'enseignement.

Pour respectueuse qu'elle soit du rôle et de la responsabilité de chacun (enseignant et chercheur), cette position n'en pose pas moins la question des rapports entre la science (didactique) et son domaine de référence (l'enseignement). Loin de se désintéresser de l'enseignement, la didactique fondamentale « établit avec la pratique un rapport sain de science à technique et non de prescription à reproduction » (Brousseau, 1998, 358). Cette précision est tout à fait fondamentale ; en effet, si la délimitation est nécessaire entre science et technique (didactique fondamentale et pratique d'enseignement), elle n'autorise aucune hiérarchie comme l'indique très explicitement Brousseau lui-même : « Une des fonctions de la didactique pourrait alors, contrairement à ce que certains ont insinué, de contribuer à mettre un frein, enfin, au processus qui consiste à transformer le savoir en algorithmes utilisables par des robots ou des humains sous-employés et à diminuer la part de réflexion noble dans toutes les activités humaines pour en faire dévolution à quelques uns » (*id.*, 358). Il n'est donc pas dans le projet de la didactique (du moins telle qu'elle est ici conçue) de se substituer à l'enseignant ou de tirer autorité de sa fonction pour s'arroger en donneur de leçon, non que le didacticien n'ait rien à dire sur les pratiques d'enseignement, mais parce que ce qu'il faut tout simplement ne pas confondre les rôles.

Bien qu'elle ne soit pas explicitement revendiquée, la proximité, voire la filiation, entre la « science pédagogique » et la didactique contemporaine est évidente. La conception de Brousseau s'avère par exemple, au moins dans sa formulation, extrêmement proche de celle des premiers pédagogues expérimentaux lorsqu'il affirme que « La didactique est leur affaire [celle des professeurs] comme la biologie et la médecine le sont pour les praticiens ». On retrouve ici en effet, presque trait pour trait, la comparaison développée par Buyse dans l'introduction de son ouvrage *L'expérimentation en pédagogie* où il reprend et adapte *l'Introduction à l'Etude de la Médecine expérimentale* de Claude Bernard (cf. *supra*, p. 66-67). Cette référence commune aux sciences positives souligne la volonté des didacticiens d'ancrer leurs travaux dans le champ des sciences de la nature. Buyse considérait la science pédagogique comme une science naturelle ; il défendait, comme nous l'avons vu plus haut, l'idée d'une didactique expérimentale fondée sur l'observation et l'expérimentation, pour laquelle il nourrissait une grande ambition : celle de favoriser, par le progrès de la technique enseignante, l'amélioration des conditions du travail scolaire. Cette double dimension de la didactique, à la fois limitée quant à son objet, mais ambitieuse quant à son projet scientifique, semble assez bien convenir à la définition de la didactique contemporaine. Mais n'est-ce pas ce contraste entre le projet ambitieux de l'amélioration des conditions de la transmission des connaissances et la limitation de l'objet d'étude qui fait problème ?

La volonté affichée des didacticiens de vouloir éclairer scientifiquement les phénomènes d'enseignement est souvent interprétée comme une réduction de l'acte pédagogique à sa seule dimension didactique et donc comme une opposition entre la

⁸⁸ Les ingénieries didactiques consistent à produire des situations ou des moyens d'enseignement qui répondent à des problèmes techniques déterminés à l'avance et dont les effets sont prévisibles théoriquement.

pédagogie (naturellement humaniste) et la didactique (forcément scientifique)⁸⁹. Sans doute l'effort de démarcation opéré par les promoteurs d'une « science de l'éducation » n'est-il pas étranger à cette image bien souvent négative des didacticiens dans la communauté et à la position relativement marginale qui est la leur. Le courant de la pédagogie expérimentale avait contribué à renforcer la différence entre les pédagogues « classiques », construisant leurs savoirs de manière empirique (Freinet par exemple) et les tenants d'une approche « scientifique » des phénomènes d'enseignement (Claparède par exemple). La didactique expérimentale ira plus loin en établissant une ligne de partage à l'intérieur même du champ de la pédagogie expérimentale.

L'analyse critique très aiguë de Buyse (1935) concernant les textes de ses contemporains (Dugas, Richard, Dévolvé) et leur conception de l'expérimentation, n'avait en effet d'autre but que de marquer la frontière entre la pédagogie expérimentale authentique (la didactique expérimentale) et la pédagogie expérimentale dénaturée (plus proche de l'expérience que de l'expérimentation). Alors que la véritable expérimentation se veut rationnelle et scientifique, l'expérimentation pédagogique prend souvent, selon lui, une forme pratique, voire esthétique. Buyse montre ainsi de la sympathie pour les expériences pédagogiques et les travaux de son maître Decroly⁹⁰ ou pour les essais d'individualisation du travail scolaire de Washburne et de Parkhurst dans les écoles de Winnetka et de Dalton, mais il ne les considère que comme des formes de pédagogie « expérimentée », qui demandent à être contrôlées et validées scientifiquement. Le double jeu de la démarcation à l'intérieur du champ et de l'isolation de l'objet de l'étude va ainsi conduire à l'isolement de la didactique. Convenons toutefois que l'isolement institutionnel et scientifique ne comporte pas que des désavantages : il se traduit par une certaine autonomie au plan institutionnel et par les bénéfices symboliques, non négligeables, attachée à son image de discipline scientifique (la didactique comme science).

Pour flatteuse qu'elle soit, cette position de distinction à l'intérieur du champ n'en comporte pas moins des effets négatifs. La didactique est ainsi perçue comme arrogante, voire dangereuse (la mort annoncée de la pédagogie) et prétendant à l'hégémonie (Houssaye, 1997). Buyse pourtant n'affichait apparemment pas une prétention particulière à la suprématie de sa didactique expérimentale. Il en limitait même clairement le domaine : « la “didactique” est beaucoup moins vaste que la “pédagogie”. L'une n'étant à l'évidence qu'une partie de l'autre » (Buyse, 1935, 65). Cette limitation, présentée comme une conséquence naturelle de sa vocation scientifique, relevait à la fois d'une question de contenu et d'un problème de méthode : « Il s'agissait, en effet, de justifier l'importance du rôle que l'expérimentation bien comprise doit jouer dans la constitution d'une pédagogie scientifique mais aussi de limiter nettement l'emploi de cette méthode d'étude à la partie technique du problème de l'éducation » (Buyse, 1935, 7).

⁸⁹ Dans un chapitre consacré à la didactique, dans son ouvrage *Introduction aux sciences de l'éducation*, Avanzini (1992) fournit un bon exemple de ce jugement à la fois péremptoire et un peu sommaire à l'égard des didacticiens (Chevallard et Brousseau sont cités), accusés de déduire leurs procédures de la seule structure des objets à enseigner et de réduire l'élève au sujet épistémique. Bien qu'il dénonce le regard scientifique de la didactique, Avanzini n'en souligne pas moins « quel vaste champ la didactique ouvre aux sciences de l'éducation » (*id.*, 144).

⁹⁰ Après des études médicales, Decroly (1871-1932) s'intéresse à la neurologie et aux maladies mentales puis il se consacre à l'étude de l'enfance anormale. En 1907 il crée, rue de l'Ermitage à Bruxelles, l'école « pour la vie par la vie ». Il s'engage dans la recherche pédagogique (centres d'intérêt, classe atelier, expérimentation), devient professeur à l'Université libre de Bruxelles et poursuit des recherches en psychologie, psychométrie, psychopathologie.

On se tromperait pourtant si l'on croyait voir une quelconque forme de modestie scientifique dans cette attitude : ce n'est pas parce que son objet est limité que la didactique expérimentale n'occupe pas une position surplombante par rapport à la pédagogie, du moins par rapport à ces deux formes mineures que sont la pédagogie empirique (celle des praticiens, fondée plus ou moins sur la routine) et la pédagogie expérimentée (celle des novateurs ou des « artistes » fondée sur l'intuition et l'imagination créatrice). Seule la pédagogie expérimentale, dont la forme la plus avancée est, rappelons-le, la didactique expérimentale, « atteint de nos jours le stade de la science véritable et prend rang dans la hiérarchie des disciplines universitaires » (Buyse, 1935, 53). C'est donc elle qui peut délivrer le pédagogue de l'autorité arbitraire et contradictoire de la tradition routinière ou du « dadaïsme scolaire » et qui requiert des pédagogues, « leur soumission consentie à une autorité rationnelle, leur adhésion au fait constaté et toujours vérifiable par l'expérimentation » (*id.*, 53). Si la didactique est « fort modeste » (*ibid.*, 59), c'est donc parce qu'elle abandonne à d'autres (la philosophie, voire la théologie)⁹¹, la question de la définition des fins de l'éducation.

Cette brève incursion dans les travaux d'un des plus importants représentants de la pédagogie expérimentale est loin de rendre compte de l'évolution de ce courant et de ses implications dans le développement de la didactique contemporaine. Il faudrait en particulier mesurer le rôle important qu'a pu jouer la recherche expérimentale et analytique nord-américaine même si, comme souligne Depaepe, « la recherche didactique expérimentale de l'entre-deux guerres [...] dépouilla de plus en plus le terrain de la psychologie expérimentale, qui avait connu un essor foudroyant aux Etats-Unis » (2001, 35)⁹². La méthodologie de la recherche, l'élaboration et l'utilisation des instruments de mesure (la méthode des tests établie par Binet, auquel Buyse ne cessera de rendre hommage)⁹³ et la méthode comparée, constituent les domaines privilégiés de cette didactique expérimentale, contribuant à donner de celle-ci l'image d'une science « froide », exclusivement quantitative et dénuée de toute dimension humaniste. Au-delà de la propension à se présenter comme une « science naturelle » et de la réduction de l'étude des phénomènes d'enseignement à l'expérimentation scientifique (observation, mesure, contrôle), c'est la volonté de subordination de la pédagogie à l'ordre de la science qui a probablement contribué à la marginalisation du courant expérimentaliste et à sa suite, de la didactique contemporaine, dont le projet scientifique, pourtant sensiblement différent, n'est pas moins ambitieux.

La didactique contemporaine, nous l'avons vu, n'est plus exclusivement fondée sur l'expérimentation, comme sa devancière, et sa perspective n'est plus strictement normative. Certes elle n'a pas abandonné ses liens avec les pratiques d'enseignement et la plupart de ses travaux s'appuient sur le travail de terrain, et les recherches expérimentales - ou quasi expérimentales - perdurent, par exemple sous la forme de travaux d'ingénierie, mais les méthodes de recherche se sont diversifiées, ouvrant la voie à des approches qualitatives, plus soucieuses de compréhension que d'explication⁹⁴. L'investissement du champ de la

⁹¹ Buyse, dont la foi chrétienne était profonde, voyait dans le fondement théologique de l'éducation un avantage indiscutable permettant aux croyants une économie de force « qui les laisse entièrement libres quand ils se vouent à la recherche dans l'ordre des techniques » (1935, 19).

⁹² Buyse lui-même, qui fit un voyage aux Etats-Unis, s'est inspiré des chercheurs américains et en particulier de Mc Call auteur de *How to experiment in Education* (1923) dont il reprit les schémas expérimentaux présentés dans *L'expérimentation en pédagogie* (Bonboir, 1969).

⁹³ *L'expérimentation en pédagogie* (Buyse, 1935) s'ouvre par la mention : « Ecrit sous le signe d'Alfred BINET et cordialement dédié à WILLIAM A. McCALL ». Buyse se référera souvent aux principaux ouvrages de Binet : *La fatigue intellectuelle* (1898) et *Les idées modernes sur les enfants* (1924 [1911]).

⁹⁴ Cette opposition traditionnelle n'est utilisée qu'à titre illustratif. Si elle a pu s'avérer nécessaire pour distinguer des modes d'appréhension différents des phénomènes sociaux à une certaine époque (Durkheim et Weber par exemple), elle est beaucoup moins pertinente aujourd'hui.

didactique par les sciences de l'éducation n'est sans doute pas étranger à cette évolution méthodologique et épistémologique qui a contribué à établir des rapprochements entre les chercheurs des deux communautés. L'apparition puis le développement de la recherche fondamentale introduit un autre changement quant à la perception de la didactique : celle-ci devient un champ plus autonome dont le lien avec la pratique d'enseignement apparaît, à première vue du moins, moins étroit. Mais en s'autonomisant, la didactique théorique court le risque de perdre le lien qui l'unit à la communauté des enseignants et des formateurs d'une part, au champ des sciences de l'éducation d'autre part. La question n'est pas de vouloir créer des liens à tout prix, mais de créer les conditions d'un réel échange entre champs de recherche connexes (didactique fondamentale et sciences de l'éducation) et d'ouvrir des perspectives de collaboration plus étroite entre didactique normative, enseignement et formation des enseignants. On peut considérer enfin, et c'est ce que je me propose de montrer dans le point suivant, que le récent développement de la perspective anthropologique au sein des didactiques disciplinaires et tout particulièrement de la didactique des mathématiques, n'est pas étrangère à l'évolution des relations entre pédagogie et didactique.

3. L'ouverture anthropologique

3.1. De l'ethnologie de l'éducation à la méthode ethnographique

Nul ne contestera que l'interrogation pédagogique est, par nature, étroitement liée aux questions anthropologiques : comment penser la relation entre le même et l'autre ? Comment assurer l'articulation du savoir local (celui du sujet) et du savoir global (celui de la société)⁹⁵ ? Comment assurer la pérennité des savoirs et des valeurs dans la succession des générations ? Comment se transmettent les savoirs dans des sociétés où la forme scolaire n'est pas dominante, ou dans des champs spécifiques à l'intérieur de nos sociétés (savoirs professionnels par exemple) ? La liste, non exhaustive, suffit à identifier des points de convergence entre les questions de nature pédagogique et les questions de nature anthropologique⁹⁶. Une telle proximité n'est pas surprenante si l'on considère, au-delà des seuls objets d'étude, le projet social de l'une et de l'autre : connaître et penser l'autre et sa propre culture pour mieux se connaître et se penser soi-même au sein de sa propre culture, pour l'anthropologie ; assurer les conditions de la diffusion et de la transmission des savoirs pour former des individus et forger une culture commune, pour la pédagogie.

On pourrait aller plus loin et considérer que les rapprochements sont possibles dans des domaines aussi divers que la démarche utilisée, le point de vue adopté, les méthodes préconisées. Comme l'anthropologie, la pédagogie est faite de décentrement et de distanciation par rapport à sa propre pratique. Quand l'anthropologue opère une décentration par rapport à son propre univers culturel, le pédagogue prend de la distance avec sa pratique professionnelle, pour mieux la penser. Quand l'un part de l'observation d'unités sociales restreintes pour construire des points de vue de portée plus générale, l'autre part de l'expérience locale souvent de sa propre expérience professionnelle d'enseignement, pour

⁹⁵ J'emprunte la distinction savoir local/savoir global au titre français d'un recueil d'essais de Geertz (1986).

⁹⁶ C'est ainsi que Wulf (1999) a pu proposer une « anthropologie pédagogique historique », inspirée de l'anthropologie philosophique développée en Allemagne, de l'ethnologie anglo-saxonne et de l'histoire des mentalités.

avancer des propositions générales. Comme l'anthropologue, le pédagogue part d'une réalité empirique pour construire des modèles d'analyse ou des modèles d'action qui ne sont jamais totalement détachés des préoccupations morales et du souci éthique. Malgré ces croisements multiples, force est de constater que les préoccupations anthropologiques ont rarement rencontré les préoccupations pédagogiques, si l'on en croit le faible investissement des anthropologues dans le champ de l'éducation. Les choses sont pourtant en train de changer comme le montrent les récents travaux en anthropologie et en ethnologie de l'éducation⁹⁷.

Il faut dire que l'ethnologie française, essentiellement tournée vers le lointain, est confrontée, avec la « mort du primitif », à une profonde crise d'identité et donc à la nécessité de se tourner vers de nouveaux objets, quitte à réviser certaines de ses orientations épistémologiques traditionnelles. C'est ainsi que se multiplient les interrogations sur l'ethnologie du présent (Althabe, Selim, 1998) ou l'anthropologie des mondes contemporains (Augé, 1994) et que se posent des questions de fond quant aux conséquences de cette évolution : peut-on reproduire le modèle épistémologique sur lequel s'est développée l'ethnologie du lointain et à quelles conditions les notions et les dispositifs conceptuels qu'elle a élaborés, peuvent-ils être utilisés pour la compréhension des mondes contemporains ? Le danger serait celui d'une ethnologie « manipulée » ou chacun s'autoproclame ethnologue (Althabe, Selim, 1998) ou d'une anthropologie « mutilée » dont le noyau dur (choix du terrain, application d'une méthode, construction d'un objet) se diluerait dans de vagues « approches » ou « perspectives » indûment qualifiées d'anthropologiques (Augé, 1994). Ce type d'interrogation n'est évidemment pas spécifique à l'ethnologie contemporaine, mais concerne tout champ scientifique, dès lors qu'il est amené, volontairement ou non, à diffuser au dehors ses concepts ou cadres théoriques. La question est moins de savoir si cette diffusion est souhaitable (elle est souvent inéluctable) que de savoir pourquoi elle a lieu et comment elle se manifeste, tout particulièrement dans le champ scolaire.

Inaugurée par les notes de synthèse sur l'ethnographie de l'école dans la *Revue Française de Pédagogie* (Henriot, 1987 ; Derouet, 1987 ; Sirota, 1987), l'approche anthropologique fait l'objet d'un numéro spécial de la même revue en 1992⁹⁸. On y trouve, outre un article introductif de Hanriot-Van Zanten et Anderson-Levitt, un court texte de Spindler introduisant les perspectives américaines, et un article de Ogbu, un des principaux représentants de l'anthropologie de l'éducation outre-atlantique. Les perspectives françaises sont quant à elles ouvertes par Vasquez et Payet à partir de travaux de nature ethnographique. La note de synthèse de Henriot-Van Zanten et Anderson-Levitt présente l'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis, dont elles situent l'origine dans une conférence de Spindler à Stanford en 1957, qui sera suivie par la création d'un comité propre au sein de l'*American Anthropological Association* et aboutira à la création d'un journal désormais fameux :

⁹⁷ Je ne reviendrai pas ici sur la distinction classique établie par Lévi-Strauss, dans son *Anthropologie structurale*, entre la description ethnographique, la synthèse ethnologique et la généralisation anthropologique, étant entendu que dans l'esprit même de Lévi-Strauss, « ce sont, en fait, trois étapes ou trois moments d'une même recherche, et la préférence pour tel ou tel de ces termes exprime seulement une attention prédominante tournée vers un type de recherche, qui ne serait jamais exclusif des deux autres » (1958, 388).

⁹⁸ Il s'agit du numéro 101 de la *Revue Française de Pédagogie*, d'octobre-novembre-décembre 1992 consacré à l'anthropologie de l'éducation. Lors d'une conférence à Bordeaux en décembre 2004, Agnès Van Zanten évoquait ce numéro, réalisé à la suite d'une « commande » qui lui avait été adressée, après un long séjour aux Etats-Unis, en raison de son intérêt pour les recherches qualitatives et de sa connaissance de l'anthropologie nord-américaine. Cependant, bien que ce numéro relève plus d'une opportunité que d'une réelle activité scientifique dans ce domaine, il témoigne néanmoins d'un intérêt nouveau pour l'approche ethnographique.

*Anthropology and Education Quarterly*⁹⁹. Tout en soulignant son engouement initial pour les questions de méthode - l'ethnographie étant au centre des débats - les auteurs montrent l'évolution vers des questions théoriques centrées sur l'explication de l'échec et de la réussite des enfants des minorités. L'intérêt porté par les anthropologues culturalistes aux questions sociales, la composition sociale particulière de la société américaine et les problèmes liés à l'intégration culturelle des minorités, mais aussi les usages sociaux de la recherche (l'engagement direct des anthropologues dans l'élaboration de programmes d'intervention ou dans la définition des *curricula*) expliquent sans doute en partie l'important développement de l'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis.

L'histoire de l'ethnologie française est bien différente – et bien plus récente – que celle de son homologue américaine. Longtemps marquée par la colonisation (les missionnaires et administrateurs des colonies précédant de loin ethnologues de terrain), ses préoccupations sont avant tout théoriques et ses principaux animateurs ne sont pas des hommes de terrain, pas plus Durkheim que Lévi-Bruhl ou Mauss, pourtant auteur d'un *Manuel d'ethnographie* (1967)¹⁰⁰. Il y avait eu Leenhardt en Nouvelle-Calédonie (1903-1926)¹⁰¹ ; il faudra attendre les années 30 et la fameuse mission « Dakar-Djibouti » (1931-1933) effectuée par Griaule et ses collaborateurs, pour que se développe une ethnographie de terrain. Le terme d'ethnologie sera pourtant longtemps préféré à celui d'anthropologie, marquant la spécificité de l'ethnologie française bien au-delà de son introduction en France par Lévi-Strauss et son *Anthropologie structurale* (1958). Dans l'introduction d'un numéro de la *Revue de l'enseignement supérieur* (n° 3, 1965) consacré aux « sciences ethnologiques », Leroi-Gourhan définit l'ethnologie comme une « sciences des personnes ethniques » ou comme une « science de la diversité humaine dans le temps et dans l'espace », dont l'éventail de travaux est très large : technique-économique-social-esthétique (*id.*, 6-7). Elle est donc présentée en référence à ses objets (études préhistoriques, ethnologie sociale et religieuse, ethnologie juridique, ethnomusicologie) ou à des espaces géographiques (ethnologie américaine, asiatique, océanique). La transmission des savoirs, l'éducation ou l'enseignement n'y sont à aucun moment explicitement évoqués. Ils ne figurent pas davantage comme un objets d'étude du laboratoire d'anthropologie sociale du Collège de France et de l'EHESS présenté par Lévi-Strauss dans la même revue (*ibid.*, 87-92).

La place relative des questions d'éducation ou de transmission des savoirs dans l'ethnologie française mériterait certes une étude plus approfondie, mais force est de constater que les travaux classiques ne s'en préoccupent guère, même si quelques auteurs tentent de

⁹⁹ La note de synthèse de Henriot-Van Zanten et Anderson-Levitt est intitulée : *L'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution* (1992, 79-104). Sur l'émergence de l'anthropologie de l'éducation comme discipline académique, voir aussi Ogbu (1985). Pour un résumé assez complet de la manière dont l'Anthropologie de l'éducation s'est constituée, voir la conférence de Clanché au colloque international de Marseille, *Recherche(s) et formation des enseignants* (Clanché, 2000).

¹⁰⁰ Pour une rapide introduction à l'ethnologie française et de ses particularismes, voir la partie que lui consacre Löwie dans son *Histoire de l'ethnologie classique* (1991) ; voir aussi Copans et Jamin (1994). Pour une vision plus générale, voir l'*Introduction à l'anthropologie* de Kilani (1996) et *L'anthropologie* de Laplantine (1995). Pour des éléments plus précis concernant l'histoire du travail de terrain, voir l'introduction et les textes réunis par Cefaï dans la première partie de son ouvrage : *L'enquête de terrain* (2003).

¹⁰¹ Leenhardt (1878-1954) est un des premiers à avoir été missionnaire et ethnologue reconnu. Pasteur, il fut chargé d'évangéliser la Nouvelle-Calédonie où il résida presque 25 ans. Il publia de nombreux travaux ethnologiques qui firent autorité (dont le fameux *Do Kamo* publié en 1947). Considéré comme le créateur de l'ethnologie mélanésienne, il est reconnu par la communauté scientifique et on lui confie des fonctions d'enseignement (successeur de Mauss à la V^e section durant la guerre, Lévi-Strauss prendra sa suite en 1950). Il est nommé directeur du département Océanie du Musée de l'Homme en 1940, et de l'Institut français d'Océanie à Nouméa en 1948.

tracer la voie d'un rapprochement avec les sciences de l'éducation. C'est le cas d'Erny qui, après avoir consacré plusieurs ouvrages à l'enfant africain et à l'éducation traditionnelle en Afrique noire, propose de placer l'ethnologie de l'éducation parmi les sciences de l'éducation, voire de mettre l'ethnologie au service de la pédagogie et de créer une « ethno-pédagogie », en référence à la psycho-pédagogie. On n'en sait toutefois pas davantage, sinon que nous sommes dans le cas de figure où « une discipline fondamentale se met au service d'une discipline appliquée » et que, par voie de conséquence, « l'homme de science aide l'homme de l'art » (Erny, 1991 [1981], 9). Le faible écho qu'a rencontré cette proposition montre bien qu'il n'est pas si facile aujourd'hui de reproduire les schémas anciens et que les déclarations d'intention ne créent pas *ipso facto* les conditions nécessaires à leur réalisation.

Que l'ethnologie de l'éducation puisse être une discipline ressource pour les sciences de l'éducation supposerait en effet *a minima* que des travaux approfondis aient été menés dans ce champ ce qui n'est guère le cas jusque dans les années 80 en France. Certes les ethnologues ont étudié les « enfances d'ailleurs » et en particulier la place des enfants dans les sociétés traditionnelles, mais c'est surtout à travers les caractéristiques familiales, les filiations, les rituels (grossesse, naissance, initiation), les pratiques de maternage ou les jeux¹⁰². Il faudra attendre les années 80 pour trouver des ouvrages entiers consacrés à l'éducation ou à l'étude des conditions de transmission des connaissances, mais dans des domaines très éloignés du champ scolaire : la petite enfance et l'enfance dans les sociétés traditionnelles (Erny, 1997 [1972], 2001 ; Lallemand et Journet, 1991 ; Stork, 1993 ; Rabain, 1994), la transmission des savoirs dans les activités littorales (Delbos et Jorion, 1990), la transmission et l'apprentissage des savoir-faire et des techniques (Chevallier, 1996), la production de connaissance dans l'agriculture (Darré, 1996), etc. Les travaux spécifiquement centrés sur le monde scolaire sont quant à eux assez rares et s'inscrivent davantage dans la tradition de l'ethnographie de l'école britannique (dont Woods serait la figure de proue), que dans un cadre ethnologique ou anthropologique clairement revendiqué¹⁰³.

S'il y a en effet depuis les années 80, une « demande d'ethnologie » (Althabe, Selim, 1998, 9), cette demande prend surtout la forme, comme le remarquent les auteurs eux-mêmes, d'une « demande d'ethnographie », c'est-à-dire d'une volonté de retrouver les méthodes propres à l'enquête de terrain et à l'observation participante qu'avaient utilisé les ethnologues de formation classique dans les sociétés lointaines à la suite de Boas et Malinowski. C'est particulièrement vrai dans le champ des sciences de l'éducation où le nombre d'ouvrages et d'articles scientifiques consacrés à l'enquête de terrain et plus particulièrement à l'ethnographie est en augmentation croissante depuis les années 90. Il serait trop long et fastidieux d'en faire ici le recensement. Remarquons seulement qu'ils recouvrent des domaines très variés, depuis la traduction de grands classiques américains jusque là ignorés (Anderson, 1993 ; Thomas, Znaniecki, 1998 ; Whyte, 2002), jusqu'à la publication d'ouvrages de synthèse (Coulon, 1992 ; Queiroz, Ziotkowski, 1997 ; Berthier, 1996 ; Vasquez, Martinez, 1999), de recueils de textes fondateurs (Woods, 1990 ; Cefai, 2003), de réflexions approfondies sur des domaines spécifiques (Adam et *al.*, 1995), voire de véritables guides pour les étudiants (Beaud, Weber, 1997 ; Becker, 2002). On pourrait ajouter le succès rencontré, dans tous les domaines, par les ouvrages fondés sur des observations ethnographiques (Wacquant, 2000 ; Declerck, 2001, etc.), pour confirmer l'intérêt grandissant

¹⁰² Pour une rapide synthèse, voir Lallemand *in* Guidetti, Lallemand, Morel (1997). Rappelons aussi les travaux princeps de Margaret Mead, en particulier ceux réunis dans *Mœurs et sexualité en Océanie* (1995 [1928, 1935]) qui, malgré les critiques dont ils ont été l'objet, peuvent être considérés parmi les premiers travaux anthropologiques à s'intéresser à l'éducation des enfants.

¹⁰³ Citons quand même l'ouvrage de Traimond, consacré à l'orthographe (Traimond, 1999) ou celui d'Ascher proposant une synthèse sur l'ethnomathématique (Ascher, 1998).

que rencontre la démarche ethnographique. Je verrai plusieurs raisons au développement de la démarche ethnographique sur le terrain de l'éducation :

- La première est épistémologique et renvoie à la définition de l'ethnographie souvent située entre science et art (Bateson, 1971 ; Geertz, 1996). C'est ainsi que la présente Woods lui-même : « Elle est une science en ce qu'elle est concernée par des procédures rigoureuses au moment de la collecte des données, de la construction des catégories et de la formulation des concepts [...]. Elle est un art dans son habileté à peindre des tableaux avec des mots, à raconter des histoires, à évoquer la sensation et l'esprit des situations » (1999, 59). Que l'on partage ou non cette conception dualiste de l'ethnographie, on ne peut pas manquer de rapprocher ces propos de ceux de Durkheim sur la pédagogie ;

- L'analogie ne s'arrête pas là, si l'on tient compte de la spécificité de la méthode ethnographique, faite de proximité physique et d'empathie, d'ouverture à l'autre et d'observation participante. La deuxième raison est donc méthodologique et tient au lien qui unit l'ethnographe à son terrain, aussi étroit que celui qui unit le pédagogue à la pratique.

- La troisième raison est théorique et relève du caractère inductif de la démarche de l'ethnographe, qui construit ses connaissances à partir du terrain, ajuste et réélabore ses cadres théoriques au regard de celui-ci, à l'instar du pédagogue, dont la réflexion théorique se nourrit en permanence de ce jeu permanent de la proximité et de l'éloignement.

Ajoutons qu'il y a incontestablement, en pédagogie comme en ethnographie, cette part d'« empirisme irréductible » qui les rendent suspects aux yeux des positivistes convaincus et dont Schwartz (1993) montre bien qu'il est une condition de la réussite de l'entreprise ethnographique : la pédagogie, comme l'ethnographie, comporte « nécessairement une certaine dose d'« impureté » » (*id.*, 266). De la même façon que les résultats produits par l'enquête ethnographique ne peuvent échapper, dans une certaine mesure au moins, à la contingence, à l'approximation et à l'incertitude, une pédagogie totalement rigoureuse irait à sa perte et s'interdirait toute possibilité de découverte ou d'invention de nouvelles propositions. Il ne faudrait donc pas voir dans l'empirisme, une maladie infantile de l'ethnographie ou de la pédagogie, mais la condition même de leur fécondité, dans les domaines qui les concernent directement.

Sans tomber dans le mythe de l'analogie, on peut avancer que la spécificité de la démarche ethnographique n'est pas étrangère à son important développement dans le champ pédagogique. Faut-il aller plus loin et conférer à l'ethnographie un rôle spécifique dans la transformation des relations entre chercheurs et enseignants en favorisant, comme le suggère Woods, une « vraie collaboration » dans laquelle « les objectifs du chercheur et de l'enseignant sont mutuels, où la prise de décision et les résultats sont collectivement appropriés et où le pouvoir est partagé » (Woods, 1999, 68) ? Cette vision enchantée et moralement louable, qui semble attribuer à l'ethnographe le rôle naguère dévolu au pédagogue, reste cependant contestable scientifiquement. Non qu'il ne faille pas tendre vers ce partage et cette collaboration entre enseignants et chercheurs, mais parce qu'elle contribue à maintenir l'illusion d'une identité des rôles et des positions à l'intérieur du champ scolaire. Or chacun s'accordera à reconnaître que le domaine de la recherche et celui de l'enseignement sont passablement différents, même pour un enseignant-chercheur pratiquant l'ethnographie, dont la particularité est d'entretenir une proximité physique avec les sujets qu'il observe (Clanché, 2005 ; Marchive, 2005c). L'importance de la rencontre ne peut pas suffire à justifier la démarche du chercheur : une recherche qui se limiterait à l'observation participante et à la description ethnographique en dehors de toute médiation conceptuelle, réduirait la connaissance à la « vérité du regard » et à la « réalité du vécu ». Or la production de connaissances suppose un décentrement, une mise à distance physique par le théorique, qui

rompt l'illusion fusionnelle et crée les conditions du travail de recherche. L'ethnographe n'est pas le pédagogue.

3.2. Théorie anthropologique du didactique et approche comparatiste

Si l'ethnographe n'est pas le pédagogue, le didacticien serait-il anthropologue ? La question est loin d'être saugrenue, si l'on en croit les propos de Chevallard dans la *Postface* à la deuxième édition de *La transposition didactique* (1991, 207) où ce dernier propose rien moins que de créer « un métier neuf, celui d'*anthropologue du didactique* ». La « sensibilité anthropologique » des premiers travaux de la didactique avait bien été soulignée à de nombreuses reprises (Chevallard, 1992 ; Marchive, 2005b ; Sarrazy, 2005) mais l'ambition de Chevallard s'avère ici d'une toute autre ampleur : le didactique étant considéré comme une dimension de la réalité anthropologique, il faut viser à l'élaboration d'une anthropologie didactique qui s'inscrit dans la perspective plus large d'une anthropologie de la connaissance. Ce projet s'appuie sur le constat que « le cognitif pur n'existe pas ou presque pas » et que, « dans nos sociétés modernes, le didactique est en quelque sorte "partout dense" dans le cognitif. [...] pour cette raison l'apparition historique des didactiques [...] constitue une véritable révolution dans l'anthropologie de la connaissance, et donc dans l'anthropologie tout court » (Chevallard, 1992, 104, souligné par l'auteur)¹⁰⁴. On le savait depuis les propos de ses premiers apôtres, l'humilité n'est pas la vertu principale de tous les didacticiens ! On ne sera pas davantage étonné de voir notre moderne anthropologue préférer une science de l'ingénieur à la science de l'éducation chère à Durkheim, réduite à un « avatar hypothétique, théorique et modernisé de l'incroyable pédagogie » (Chevallard, 1991, 226).

Tenons ces anathèmes pour négligeables et penchons-nous plutôt sur cette théorie anthropologique du didactique qui n'hésite pas à se positionner avantageusement par rapport à sa devancière : « A priori, la théorie des situations didactiques apparaît bien comme *complétant* la théorie présentée, en venant occuper, dans la cartographie que je m'efforce d'esquisser, un lieu jusqu'ici en blanc. Inversement la théorie que je présente permet de situer la théorie des situations didactiques dans un espace théorique plus large » (Chevallard, 1992, 102, souligné par l'auteur). La différence entre les deux théories didactiques se situerait dans la particularité des points de vue que chacune d'elle adopterait à l'égard des systèmes didactiques : économique pour la première, écologique pour la seconde. La théorie des situations didactiques placerait en priorité l'étude des conditions du bon fonctionnement des systèmes didactiques, alors que la théorie anthropologique s'intéresserait davantage à l'étude des conditions de possibilité de ce fonctionnement, qu'il soit bon ou mauvais. Au-delà de la différence de point de vue, c'est une différence de méthode qui sépare les deux théories, dont on pourrait dire qu'elles traduisent deux manières de concevoir la science.

A l'opposé de la théorie des situations didactiques, sans cesse soumise à la contingence et remaniée en conséquence, la théorie anthropologique porte en effet la marque d'un rapport distancié au terrain, lequel ne joue plus le même rôle de support et de mode de validation de la théorie. L'anthropologie didactique des mathématiques voulant étudier l'homme aux prises avec les mathématiques, au-delà même des situations d'enseignement,

¹⁰⁴ Dans la même veine, cet hymne vigoureux à la didactique : « Bref, la didactique appartient au continent anthropologique, qui par elle gagne sur le mer de l'ignorance. Elle n'est pas une île, mais un isthme, et qui demain peut-être sera pris en de nouvelles terres hautement conquises. En cela, bien entendu, elle change en puissance l'anthropologie, et l'idée même que nous nous en faisons. Il se pourrait qu'elle y soit demain au principe d'une révolution » (Chevallard, 1991, 205).

dans le cadre plus large des pratiques mathématiques dans la société toute entière, met délibérément au premier plan la question de la modélisation. Ce renversement du rapport à la contingence n'enlève rien à l'intérêt heuristique du modèle théorique ni à la fécondité de certains des concepts proposés, contribuant à l'édification d'une *Théorie Anthropologique du Didactique* aujourd'hui reconnue¹⁰⁵. Il interroge néanmoins le statut épistémologique de cette théorie davantage construite sur des bases logiques que sur des bases anthropologiques - et si l'on peut s'accorder pour reconnaître que l'observation empirique n'est pas suffisante pour établir les fondements de la connaissance, la démonstration logique ne l'est pas davantage. Nous sommes devant une construction théorique ingénieuse et parfaitement cohérente, qui rappelle par bien des côtés l'œuvre phare de Morin, *La méthode*, et en particulier le tome 3, consacré à *La connaissance de la connaissance* (1986)¹⁰⁶, dont l'ambition théorique est de proposer une méthode de connaissance qui traduise la complexité du réel mais dont le rapport à la contingence est loin d'être évident. Certes de nombreuses recherches ont été engagées, depuis les travaux princeps sur la transposition didactique¹⁰⁷, jusqu'aux développements plus récents de la théorie anthropologique du didactique, réintroduisant la temporalité et l'historicité des phénomènes, cette dimension trop souvent oubliée des anthropologues et que le dialogue avec le courant de la micro-histoire a contribué à mettre au jour (Revel, 1996). Mais pourquoi qualifier d'« anthropologique » une théorie qui semble aussi éloignée des canons de l'anthropologie classique et qui ne fait d'ailleurs quasiment aucune référence explicite aux travaux des anthropologues ou aux concepts qu'ils mobilisent ?

A cette question Chevallard répond de manière un peu surprenante que « l'étiquette d'approche ou de théorie anthropologique semble proclamer une exclusivité [...] dont il faut dire tout de suite qu'elle n'est qu'un effet de langage » (Chevallard, 1999, 223). Effet de langage - ou effet de mode - que dénonce précisément Augé pour qui « le mot "anthropologie" est aujourd'hui mis à toutes les sauces », avec pour conséquence de voir « le noyau dur de son propos (combinaison d'une triple exigence : le choix du terrain, l'application d'une méthode et la construction d'un objet) se diluer ici ou là dans des allusions un peu molles à la nécessité d'une "perspective" ou d'une "orientation" anthropologique, voire d'un "dialogue" avec l'anthropologie » (Augé, 1994, 9). Convenons qu'ici l'ambition est d'une autre nature puisqu'il s'agit de proposer une *théorie* anthropologique qui s'appuie sur un parti pris épistémologique : celui de situer l'activité mathématique dans l'ensemble des activités humaines et des institutions sociales, en refusant tout assujettissement à des barrières naturelles ou à des frontières institutionnelles qui la réduiraient à une activité spécifique et culturellement située, le postulat de base étant que « toute activité humaine régulièrement accomplie peut être subsumée sous un modèle unique » (Chevallard, 1999, 223).

¹⁰⁵ Un congrès international lui a été consacré du 27 au 30 octobre 2005 à l'université de Jaen (Espagne). Il correspond au 25^e anniversaire de la première présentation par Chevallard, de la notion de transposition didactique, à l'origine de la *Théorie Anthropologique du Didactique* développée ultérieurement par cet auteur et dont on trouvera une présentation détaillée dans les *Actes de la VIII^e école d'été de didactique des mathématiques* tenue en 1995 (Chevallard, 1996). Elle est résumée dans un texte consacré à la figure du professeur (Chevallard, 1997, 37-38).

¹⁰⁶ Il serait très intéressant de confronter les deux projets, jusque dans les formulations, bien que la théorie anthropologique ne fasse explicitement référence à *La méthode*. Oubli logique si l'on en croit l'auteur de cette dernière : « La solitude à laquelle je me suis contraint est le lot du pionnier, mais aussi de l'égaré. J'ai perdu le contact avec ceux qui n'ont pas entrepris le même voyage et je ne vois pas encore mes compagnons qui existent, sans doute, et qui eux non plus ne me voient pas... » (Morin, 1977, 24).

¹⁰⁷ Voir Chevallard (1989) et la très riche note de synthèse de Mercier, consacrée à la transposition didactique dans la *Revue Française de Pédagogie* (2002, 135-171).

Cette double perspective n'est pas sans rappeler la notion de « fait social total », introduite par Mauss, dans son *Essai sur le don* (1993)¹⁰⁸, reliant des domaines aussi divers que le droit romain, l'antiquité grecque, les sociétés mélanésiennes ou nord-américaines, mais qui surtout l'avait conduit à avancer l'idée d'une « morale éternelle » commune à toutes les sociétés, d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Modèle unique de l'activité humaine d'un côté, structure permanente des comportements humains de l'autre : « Nous touchons le roc » affirmait Mauss (1993, 264). Une même ambition universaliste qu'on ne peut manquer d'interroger cependant au regard des démarches adoptées : alors que Mauss rassemble une quantité impressionnante de données empiriques (ethnographiques et historiques), sur la base desquelles il fonde sa proposition théorique, Chevallard élabore de manière idéaliste un modèle théorique que des exemplifications viennent illustrer ou conforter. Certes dans les deux cas, le modèle théorique est toujours construit par le chercheur, mais dans le premier cas les concepts et modèles interprétatifs sont étroitement articulés aux données empiriques alors que dans le second cas, c'est la rhétorique et la logique interne qui fondent la cohérence du système interprétatif¹⁰⁹. Malgré tout l'intérêt qu'elle peut représenter et sans la disqualifier *a priori*, on peut craindre toutefois que cette conception métaphysique de l'anthropologie ne conduise à « l'illusion théoriciste » et à la « divagation herméneutique » évoquées par Passeron dans *Le raisonnement sociologique* (1991, 357).

Certains des travaux menés par les didacticiens des mathématiques dans le cadre de la *Théorie Anthropologique du Didactique* s'engagent toutefois dans une démarche anthropologique plus classique. C'est le cas des recherches comparatistes initiées par Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy qui ont dirigé récemment un numéro de la *Revue Française de Pédagogie* consacré à la didactique comparée¹¹⁰. L'anthropologie est en effet, par définition, une discipline de la comparaison, qu'il s'agisse de déceler derrière le particulier des lois générales, ou de mettre en perspective différentes cultures, différents phénomènes culturels, pour mieux les comprendre ou les interpréter. Toute analyse de cette nature pose évidemment le problème de la méthode utilisée, du choix des unités de comparaison, des critères de comparabilité, etc. La méthode comparative, souvent utilisée à l'intérieur d'une même discipline (droit, littérature, etc.), est confrontée en didactique comparée à un nouvel enjeu : celui de devoir comparer différentes didactiques disciplinaires, justifiant ainsi, indirectement, l'existence d'une science *du* didactique, que Chevallard avait déjà convoquée dans son approche anthropologique. Les auteurs de ce que l'on peut considérer comme un manifeste de la didactique comparée distinguent cependant la science *du* didactique, de la didactique générale : « Il ne s'agit nullement ici d'adopter une position de didactique générale mais de confronter en les éprouvant, les systèmes théoriques élaborés dans les didactiques des

¹⁰⁸ Pour Mauss les « faits sociaux totaux [...] mettent en branle dans certains cas la totalité de la société et de ses institutions (potlatch, clans affrontés, tribus se visitant, etc.) et dans d'autres cas, seulement un très grand nombre d'institutions, lorsque ces échanges et ces contrats concernent plutôt les individus. Tous ces phénomènes sont à la fois juridiques, économiques, religieux, et même esthétiques, morphologiques, etc. » (1993, 274).

¹⁰⁹ Le recours quasi systématique au langage formel (en particulier mathématique) comme moyen de l'exposition et de la démonstration des assertions dans les textes de Chevallard n'est pas sans rappeler la grande tradition de l'anthropologie structurale.

¹¹⁰ Il s'agit du numéro 141, d'octobre-novembre-décembre 2002, intitulé *Vers une didactique comparée*. Un autre numéro de la *Revue Française de Pédagogie* (n° 121, octobre-novembre-décembre 1997) avait été consacré à l'éducation comparée où l'on soulignait d'ailleurs la longue tradition historique et le renouveau actuel de ce courant de recherche en éducation. Voir en particulier l'article de Schriewer (p. 9-27) et la note de synthèse de Groux (p. 111-139). Les « usages et mésusages du comparatisme » ont récemment été analysés, à partir de l'exemple du fonctionnement et de la production de l'Observatoire européen des innovations en éducation et formation, dans un ouvrage intitulé *Autour du comparatisme en éducation* (Sirota, 2001).

disciplines » (Mercier et *al.*, 2002, 8). Au-delà les « provincialismes disciplinaires », un des objectifs de la didactique comparée, consisterait alors à dégager, à l'intérieur des phénomènes didactiques, ce qui relève du générique, de ce qui relève du spécifique. En introduisant une possible ligne de partage, à l'intérieur des systèmes didactiques, entre spécifique et générique, la didactique comparée postule l'existence d'une genericité des pratiques d'enseignement, au-delà des spécificités disciplinaires qui ont été au fondement des premiers travaux de la didactique.

La didactique comparée ne fait que poursuivre la démarche engagée dès 1988, lors d'un colloque épistolaire publié quelques années plus tard sous le titre *Regards croisés sur le didactique* (Blanchard-Laville et *al.*, 1996). Cet échange entre chercheurs didacticiens - ou présentant un intérêt pour la recherche en didactique des mathématiques - va soulever un certain nombre de questions épistémologiques que l'on retrouve en didactique comparée : la compatibilité des concepts utilisés, la nature des registres théoriques mobilisés, etc. L'approche co-disciplinaire engagée par une équipe de chercheurs d'horizons différents autour de l'analyse d'une séquence sur l'écriture des grands nombres (Blanchard-Laville, 1997) va également montrer l'intérêt et les limites de la juxtaposition des points de vue sur un même objet. Comment en effet capitaliser ces « variations sur une leçon de mathématiques » dès lors que chacun regarde à travers des cadres théoriques spécifiques (psychologie cognitive ou clinique, didactique ou sociologie, etc.) ? Car si la validité de chacune des analyses n'est pas contestable, leur confrontation ou leur compatibilité dans un cadre explicatif commun est loin d'être évident. La didactique comparée n'échappera pas à cette nécessité de devoir établir des passerelles conceptuelles, afin de rendre possible la comparaison entre les didactiques disciplinaires et la détermination de ce qui relève du processus d'enseignement (le générique) et ce qui dépend des savoirs en jeu (le spécifique). Au-delà des difficultés théoriques et méthodologiques qu'elle pourra rencontrer, c'est la pertinence même de l'approche comparative qui demeure posée : à quelles conditions et pour quel bénéfice prendre le risque d'une dilution des concepts et d'une réintroduction de la dichotomie enseignement/savoir ?

Comment enfin ne pas rapprocher cette nouvelle distinction entre générique et spécifique, la distinction plus classique, déjà longuement convoquée ici, entre didactique et pédagogie : les recherches en didactique se sont toujours définies comme directement liées aux savoirs enseignés, alors que la pédagogie couvrirait le champ plus large des pratiques d'enseignement. Le spécifique pour la didactique et le générique pour la pédagogie ? On n'est pas très loin d'un tel rapprochement, sous la plume des promoteurs de l'éducation comparée pour qui « travailler le pédagogique et l'éducatif depuis les spécificités et les genericités du didactique est [...] une tâche fondamentale en sciences de l'éducation » (Mercier et *al.*, 2002, 13). Retour de « l'incroyable pédagogie » ou opportunisme pragmatique ? Reconnaissance en tout cas de l'impossibilité de réduire l'acte d'enseignement à l'acte didactique et de la nécessité de réintroduire la dimension pédagogique dans l'étude des situations d'enseignement. Mais alors que l'approche comparative s'appuie sur la distinction du spécifique et du générique, avec les risques que j'ai soulignés, l'approche anthro-didactique s'efforce au contraire de construire un cadre théorique englobant qui rende possible une analyse conjointe des différentes dimensions des phénomènes d'enseignement.

3. 3. La perspective anthropo-didactique

La perspective anthropo-didactique ouverte par le laboratoire DAEST peut être considérée comme un des moyens de ce double mouvement de rapprochement, des sciences de l'éducation vers la didactique et de la didactique vers les sciences de l'éducation. Mais qu'en est-il alors du projet scientifique des uns et des autres ? L'anthropo-didactique n'est-elle qu'une tentative de synthétisation de positions scientifiques jusque là difficilement conciliables ou bien constitue-t-elle un nouveau cadre théorique permettant de renouveler la manière de penser l'étude des situations d'enseignement ? On le sait, le choix des objets scientifiques, les avancées théoriques, les rapprochements conceptuels, ne sont jamais totalement détachés des conditions socio-historiques dans lesquels ils voient le jour, ni de l'état des rapports de force au sein du champ scientifique lui-même. L'anthropo-didactique n'échappe pas à la règle. Essayer de comprendre ce que recouvre cette formulation et d'en faire une analyse critique suppose donc d'en rappeler le double ancrage, historique et théorique. Dire ceci ne préjuge en rien d'une quelconque priorité de l'un ou l'autre domaine ; c'est plus la conjonction des phénomènes, apparemment indépendants, que leur succession ou leur hiérarchisation qui s'avère ici explicative.

Le premier ancrage est politique et scientifique. Il concerne le transfert, vers le département des sciences de l'éducation de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2, du LADIST (*Laboratoire aquitain de didactique des sciences et techniques*) fondé en 1994 par Guy Brousseau autour d'une équipe de didacticiens des mathématiques : enseignants-chercheurs, formateurs, enseignants, etc. Ce laboratoire se consacrait principalement à l'observation et à l'étude expérimentale et théorique des phénomènes d'enseignement des mathématiques et à la production d'ingénieries à visée essentiellement phénoménotechnique. Au cours de la période 1994-1998, le LADIST s'est ouvert à la didactique d'autres disciplines scientifiques : « Sciences de la Vie et de la Terre », « Sciences de la matière », « Technologie ». Ce laboratoire, rattaché au département de mathématiques de l'Université de Bordeaux I, n'avait pas de lien institutionnel avec le département des sciences de l'éducation qui disposait alors d'une structure non habilitée, le laboratoire *Innovation pédagogique et politiques locales* (IPPL). L'alliance institutionnelle qui aboutit à la création du laboratoire *Didactique et anthropologie des enseignements des sciences et des techniques* (DAEST), en 1999, relève d'une double opportunité : une opportunité stratégique, liée à la disparition d'un laboratoire reconnu, disposant d'une expérience et d'un potentiel de recherche important ; une opportunité scientifique, liée à la reconfiguration interne des équipes de recherche à l'intérieur du département des sciences de l'éducation et à l'intérêt d'un groupe de chercheurs pour les travaux de la didactique¹¹¹. Bien que l'intégration de ce laboratoire dans un département de sciences de l'éducation se soit effectué dans de bonnes conditions, la cohabitation de deux cultures scientifiques (sciences de l'éducation et didactique disciplinaire) et de deux traditions de recherche différentes, a constitué un enjeu majeur pour l'orientation de l'activité scientifique du laboratoire. A cet égard l'ouverture anthropologique avait une double ambition : au plan institutionnel, elle permettait de poser, à travers une formulation acceptable par les deux parties, les bases d'une communauté d'idées et d'action, dans laquelle chacun pouvait s'inscrire sans renier son identité initiale ; au plan scientifique elle permettait de relier deux traditions de recherche trop souvent opposées :

¹¹¹ La thèse de Bernard Sarrazy, dirigée par Pierre Clanché et soutenue en 1996 (Guy Brousseau était membre du jury) a joué un rôle décisif dans ce rapprochement, par les perspectives nouvelles qu'elle ouvrait pour la théorie des situations didactiques.

l'approche relativiste des sciences de l'éducation et de sa tradition « pédagogique », et l'approche objectiviste de la didactique et de sa tradition « scientifique ».

On peut donc dire que l'association de l'anthropologie et de la didactique fut autant un choix politique qu'une nécessité scientifique. En ignorant délibérément la pédagogie au profit de l'anthropologie, le DAEST ne faisait que réaffirmer, en creux, l'illégitimité scientifique de la pédagogie, tout en soulignant l'impossible réduction de l'étude des situations d'enseignement à un cadre strictement didactique. Il faut dire que l'ouverture de la didactique à l'anthropologie, réalisée quelques années auparavant par Chevallard, avait ouvert la voie, en contribuant à légitimer celle-ci aux yeux des didacticiens des mathématiques, même s'il en faisait un usage très peu orthodoxe. Mais alors que Chevallard propose une anthropologie *du* didactique, la perspective anthropo-didactique va s'efforcer d'associer l'anthropologie *et* la didactique dans l'étude des phénomènes d'enseignement.

Le deuxième ancrage de l'anthropo-didactique est de nature théorique et épistémologique. Il trouve son origine dans les travaux de thèse de Sarrazy (1996), et en particulier dans l'usage de la notion d'« Arrière-Plan », empruntée à Searle (1982, 1995)¹¹² et elle-même héritée de la notion de « forme de vie » de Wittgenstein (1961). Elle recouvre des pratiques sociales, scolaires ou familiales, qui concernent aussi bien la culture sociale et familiale des élèves, que les valeurs ou les idéologies pédagogiques des enseignants, la culture de la classe, les coutumes, etc. Elles ne viennent pas se surajouter à la situation strictement didactique, mais contribuent activement à la définition même de la situation d'enseignement. Pour Sarrazy, les situations scolaires observées doivent en effet être envisagées comme le produit d'une double structuration : d'une part, elles se nouent toujours autour d'un savoir (dimension didactique), d'autre part elles exigent de ses membres, la pratique d'un jeu de langage spécifique à la forme scolaire (dimension anthropologique). La prise en compte des conditions didactiques structurant le milieu *et* des conditions anthropologiques, est donc nécessaire pour repérer des effets didactiques qui n'auraient pu être perçus seulement dans l'un ou l'autre cadre. Le cadre anthropologique concerne donc les conditions *a priori* non-didactiques, qui ne sont pas identifiées dans un modèle didactique, mais qui ont des conséquences didactiques. Dans cette perspective l'étude des situations d'enseignement dépasse le cadre de la situation didactique *stricto sensu* pour prendre en compte d'autres modalités d'assujettissement des individus (à des formes sociales, culturelles, scolaires, etc.) jusque là ignorées dans l'analyse didactique des situations d'enseignement.

La posture anthropologique est donc limitée – ou plutôt circonscrite – à la situation d'enseignement et elle se situe délibérément dans le cadre de la théorie des situations didactiques. Les travaux princeps de Sarrazy (1996) sur la sensibilité au contrat didactique illustrent bien l'intérêt de ne pas réduire celui-ci aux strictes limites de la situation d'enseignement (les « obligations » réciproques liant les partenaires au sein de la situation didactique), mais de considérer les dimensions d'Arrière-plan qui l'affectent de manière plus ou moins importante : les valeurs familiales, le style d'éducation, les attentes des parents à l'égard de l'école, les contraintes sociales et le milieu culturel, mais aussi les valeurs morales de l'enseignant, la conception qu'il a de son rôle, ses modèles professionnels, ses engagements politiques, etc. L'originalité ici ne réside pas dans les objets eux-mêmes, largement identifiés et étudiés dans d'autres champs (sociologie, psychologie sociale, ethnologie, pédagogie) mais dans l'articulation étroite des approches anthropologique et didactique, qui permettent de relier des phénomènes habituellement disjoints et de proposer

¹¹² Searle développera la notion d'Arrière-plan dans *La redécouverte de l'esprit* (1995), puis dans *La construction de la réalité sociale* (1998). Il utilise la lettre A majuscule pour montrer l'usage technique qu'il fait de ce terme (1995, 237). Je reviendrai sur cette notion dans partie 3 (cf. *infra*, p. 109).

un nouveau cadre d'interprétation qui tienne compte de la dimension anthropologique des phénomènes didactiques, tout en conservant le projet scientifique de l'étude des situations didactiques.

On pourrait objecter que cette position s'appuie sur une vision passablement réductrice de l'anthropologie conduisant à une subordination de celle-ci à la didactique, voire à la théorie des situations didactiques qui en constitue le cadre d'analyse. De fait, la réduction de la dimension anthropologique des phénomènes didactiques à leurs conditions d'arrière-plan pose la question de la signification et de la portée réelle de l'ancrage anthropologique. La référence à l'anthropologie est-elle autre chose qu'une manière savante mais formelle de parler du poids des phénomènes sociaux, économiques, politiques, pédagogiques ou moraux dans l'organisation, la conduite et la réussite des situations d'enseignement ? Il faut ici me semble-t-il distinguer deux niveaux : le niveau local de l'étude anthropo-didactique des situations d'enseignement et le niveau global de l'étude anthropologique des phénomènes d'enseignement. Au niveau local, l'approche anthropo-didactique vise à redonner à la situation, limitée à sa dimension didactique, son épaisseur anthropologique, comme action de formation intentionnelle soumise à un certain nombre de règles et de contraintes sociales qui trouvent leurs fondements en dehors de la situation elle-même. Etudier une situation d'enseignement ne peut se limiter à décrire ce qui se passe ici, mais à s'efforcer de comprendre les raisons pour lesquelles les acteurs agissent ainsi.

Le fondement anthropologique de cette démarche, pourrait se résumer dans la remarque que fait Chauviré dans *Le moment anthropologique de Wittgenstein* : « L'être humain ne choisit pas sa forme de vie dans un catalogue des possibles anthropologiques : la forme de vie est le "donné, ce qu'il faut accepter" et ce serait une illusion intellectualiste typique que de croire pouvoir changer ce qui est préalable à tout langage et à toute pensée, et qui ne provient pas d'un choix initial. Changer, on ne le peut que de l'intérieur des jeux de langage dans lesquels nous naissons immergés. » (Chauviré, 2004, 36). L'enjeu anthropo-didactique relève de cette nécessité à laquelle est confronté le chercheur, de saisir les « jeux de langage » dans lesquels sont immergés les acteurs, enseignants ou élèves, et la manière dont ceux-ci agissent, de manière singulière, à l'intérieur des cadres définis par la situation. L'analyse didactique des situations ne saurait à elle seule fournir les éléments nécessaires à la compréhension des raisons pour lesquelles les élèves – ou les enseignants – font ce qu'ils font au moment où ils le font. C'est pourquoi l'ouverture anthropologique n'est pas un simple complément de la didactique, mais une condition nécessaire à l'élargissement et à l'approfondissement de l'étude des phénomènes d'enseignement.

Le deuxième niveau d'étude anthropologique des phénomènes d'enseignement ne se limite pas à l'étude des situations didactiques *stricto sensu*, mais pose la question de la transmission des connaissances de manière plus générale. Nous sommes là dans le domaine plus classique de l'anthropologie de l'éducation dont j'ai dit qu'elle est encore le parent pauvre de l'anthropologie française, mis à part les travaux remarquables sur la transmission des savoirs, déjà cités (cf. *supra*, p. 82), mais qui se situent majoritairement en dehors du champ scolaire. Depuis une décennie toutefois, des travaux ouvrent la voie à une réflexion anthropologique sur monde scolaire, qu'il s'agisse des nouvelles civilités scolaires dans les collèges de banlieue (Payet, 1995), de la socialisation dans les cours d'école (Delalande, 2001), des mécanismes et de la portée sociale des rituels (Wulf et *al.*, 2004) ou de l'incidence des pratiques pédagogiques sur l'élaboration de nouveaux modèles culturels (Labiesse, 1997), etc. Mais ces recherches concernent rarement l'activité d'enseignement elle-même, comme c'est le cas de celles conduites par Clanché dans les écoles kanakes (Clanché 1999 ; Clanché, Sarrazy, 2002). La démarche consiste alors, en partant de l'observation ethnographique et de

l'analyse didactique d'une séquence, à développer une analyse de portée plus générale concernant les conditions de transmission de connaissances dans une culture donnée. Ici l'ouverture anthropologique ne conduit pas à s'interroger sur le fonctionnement de la situation didactique *en soi*, mais sur l'*au-delà* de la situation, dans ce qu'il en est de ses rapports avec l'ensemble du corps social et de la place et la fonction des savoirs dans la culture.

L'apport de l'anthropologie se situe donc à deux niveaux qui constituent à mon sens les points aveugles de la théorie des situations didactiques : au niveau *intra*, la prise en compte des conditions d'Arrière-plan des situations didactiques, que l'on peut définir, *grosso modo*, comme des dimensions pédagogiques, car non spécifiques de la nature du savoir en jeu, mais qui contribuent à la définition des situations didactiques et sont indispensables à la compréhension des phénomènes d'enseignement ; au niveau *extra*, la reconnaissance des conditions politiques, économiques, sociales, culturelles, professionnelles dans lesquelles certains savoirs sont construits (en amont) ou utilisés (en aval) dans les situations didactiques. En proposant d'intégrer étroitement ces différents niveaux, l'anthropo-didactique permet de mieux comprendre les phénomènes d'enseignement et d'en renouveler l'analyse. Les rapprochements qui s'opèrent aujourd'hui entre les travaux des ergonomes et ceux des didacticiens, les possibilités de croisement entre les recherches sur la transmission des connaissances dans le monde professionnel et dans le monde scolaire, les apports de l'anthropologie de l'éducation anglo-saxonne, confirment l'intérêt scientifique de l'ouverture de la didactique aux problématiques anthropologiques et de la volonté d'étudier toute situation d'enseignement comme un « fait social total »¹¹³.

Les pistes de recherche que je vais ouvrir dans la troisième partie s'inscrivent dans cette perspective : non pas pour étudier les phénomènes d'enseignement ou tout autre question relative à l'éducation et à la formation, d'un point de vue strictement didactique ou anthropologique, mais pour étudier ce qui, dans ces phénomènes d'enseignement, constitue les conditions d'Arrière-plan des situations. A l'instar de Goffman (1991) qui reconnaît la priorité à la structure de la vie sociale, mais choisit de s'intéresser à ce qui est secondaire, à savoir la structure de l'expérience individuelle, je m'intéresserai à ce qui est *apparemment* secondaire, à savoir la dimension pédagogique des phénomènes d'enseignement, plutôt qu'à leur dimension anthropologique ou didactique. Alors que l'anthropologie s'efforce de porter un regard global et distancié sur les modes de transmission des savoirs et que la didactique se centre sur les savoirs et à la manière dont ces savoirs diffusent au sein des institutions, le point de vue que j'adopterai donne priorité aux connaissances pratiques et à la manière dont celles-ci se construisent au sein des institutions secondaires que sont la classe, le groupe de pairs, la situation d'enseignement, etc. Il ne s'agit pas d'opposer le structurel et le conjoncturel (Bourdieu à Goffman par exemple), mais d'opérer un changement d'échelle et une redéfinition des objets d'étude. Car il ne suffit pas d'« ouvrir la boîte noire », de rentrer dans la classe et d'observer des situations « naturelles », pour comprendre les phénomènes

¹¹³ Je n'ai pas la naïveté de croire qu'il suffise de nommer un phénomène - fut-ce sous l'autorité des plus grands - pour résoudre le problème qu'il recouvre. Je ne partage pas non plus l'usage que font de cette notion les tenants de la didactique comparée, pour qui c'est *le* didactique qui est un fait social total (Mercier et al. 2002, 13). Mais si l'on considère que la prise en compte d'une situation dans ses différentes dimensions est une condition nécessaire à la compréhension des phénomènes d'enseignement formel ou informel, alors la référence à Mauss est justifiée.

d'enseignement encore faut-il ne pas ignorer ce qui fonde ces situations (les savoirs en jeu) et les multiples assujettissements auxquels sont soumis les enseignants et les élèves.

Je m'accorderai avec Dominicé pour dire que « toute position intellectuelle est tributaire de ses héritages théoriques [et] se situe nécessairement dans l'histoire de ses filiations » (2001, 283). Le point de vue que j'adopte ici s'inscrit très clairement dans la filiation du courant pédagogique dont je revendique pleinement le double héritage, à la fois professionnel et intellectuel. Mais la filiation deviendrait aliénation si l'héritage se transformait en dogme et si l'ancrage pédagogique conduisait à l'exclusion de toute autre approche, et au repli sur une vision étroite de la recherche en éducation. L'approche didactique a incontestablement contribué à réintroduire le savoir dans l'étude des situations d'enseignement à l'heure où les défenseurs du sujet l'excluaient de toute analyse. L'approche anthropologique a quant à elle permis d'éviter la centration exclusive sur des recherches de plus en plus micro, en resituant l'étude des phénomènes de transmission des connaissances dans une perspective plus globale. C'est pourquoi *le point de vue pédagogique*, à partir duquel je me place pour étudier les phénomènes d'enseignement, se doit d'intégrer les apports des travaux de la didactique et de l'anthropologie. Je n'ai, ce faisant, aucune prétention à ouvrir un champ nouveau ou à tracer les voies d'une synthèse théorique originale, cédant à la naïveté de ceux, trop nombreux, pour qui l'autoproclamation tient lieu de validation scientifique. En matière de recherche, la modestie ne signifie pas le manque d'ambition, mais la claire définition de ses projets et des moyens, théoriques et méthodologiques, nécessaires à leur mise en œuvre. C'est ce à quoi je vais m'attacher dans la troisième partie.

Partie 3

Perspectives de recherche et travail du chercheur

Dans cette troisième partie je présenterai mes perspectives de recherche à partir de la question des conditions de la transmission des connaissances et des savoirs, qui constitue un des axes forts du laboratoire DAEST. Cet axe a été abordé récemment à travers la thématique de l'étude et de ses conditions, entendue comme toute activité orientée vers l'apprentissage, l'accroissement ou la transformation des connaissances. Cette question ne se pose pas seulement en milieu scolaire, mais concerne plus largement les conditions dans lesquelles des savoirs sont acquis (transmis) dans les multiples situations de la vie sociale, qu'il s'agisse des pratiques autodidactes, d'apprentissages par imitation ou frayage, de diverses formes d'aide à l'étude, d'actions de formation formelles ou informelles, etc. Ainsi que je l'ai indiqué dans la conclusion de la partie précédente, mes recherches s'inscrivent dans un cadre anthropo-didactique à l'intérieur duquel l'entrée pédagogique est privilégiée. Dans cette perspective, l'étude des conditions de transmission des connaissances et des savoirs consiste à explorer certains aspects des situations dans lesquelles ces connaissances ou ces savoirs se diffusent. Le champ d'étude dont il est question ici ne se limite pas à l'étude des situations didactiques *stricto sensu*, mais concerne plus largement l'ensemble des relations qui unissent un sujet à son milieu, à propos de l'enseignement d'un objet donné.

Les questions de recherche que je vais développer s'inscrivent dans la logique des travaux présentés dans la première partie. Elles portent sur les pratiques enseignantes en milieu scolaire, c'est-à-dire sur ce que font les enseignants et la manière dont ils le font. Nous nous situons ici dans l'ordinaire de la classe, dans le quotidien des maîtres et des élèves. Il s'agit d'explorer la manière dont, chacun à son endroit, fait face à la situation, agit ou réagit, développe des stratégies et contribue à définir les règles du jeu scolaire. Quel rôle attribuer, dans la conduite des situations d'enseignement à la *mêtis*, au « sens pratique », aux savoir-faire incorporés, aux habitus didactiques ? Si, comme j'ai commencé à le montrer, les rituels et les coutumes, les routines et les habitudes constituent une des dimensions des pratiques, quels sont les modes d'instauration et les fonctions de ces régularités dans les conduites scolaires ? L'étude des conditions de transmission des savoirs, qui passe inévitablement par l'étude des situations d'enseignement, ne se limite évidemment pas aux seuls enseignants, car ce qu'ils font est indissociable de ce que font les élèves et de ce qu'ils veulent que les élèves fassent.

Les savoirs enseignés ne sont cependant pas le seul élément à prendre en compte dans l'étude des situations d'enseignement : les enseignants doivent faire face à de nombreuses contraintes qui pèsent de manière plus ou moins forte sur les pratiques, et dont les effets ne peuvent être ignorés. Ces contraintes ne sont pas les mêmes selon que l'on est enseignant débutant, enseignant engagé dans un groupe pédagogique ou maître formateur, mais on a tout lieu de penser qu'elles influent sur l'organisation et le déroulement des situations d'enseignement. Pour quelles raisons les enseignants font ce qu'ils font ? Quels sont, par exemple, les effets des idéologies pédagogiques ou des discours noosphériens sur les pratiques effectives ? Cette prise en compte des conditions d'Arrière-plan (une des dimensions fortes de l'approche anthropo-didactique) s'inscrit en rupture avec une psychologisation des phénomènes d'enseignement. On s'intéressera donc moins à la psychologie des individus (professeurs et élèves), qu'aux contraintes structurelles ou conjoncturelles auxquelles ils sont soumis, aux positions qu'ils occupent dans le champ, à leurs engagements pédagogiques, ou encore aux idéologies, aux croyances, aux valeurs qu'ils défendent et auxquels ils s'assujettissent plus ou moins volontairement.

Toutes ces questions sont intimement liées et les distinctions que j'établirai autour de quelques notions clés (*mètis*, régularité, assujettissement) n'auront d'autre but que d'en faciliter l'exposition et de fournir des éléments de clarification des positions épistémologiques et théoriques avancées précédemment. L'observation ethnographique représente naturellement la méthode privilégiée de recueil des données et j'évoquerai quelques présupposés et conditions d'exercice de cette méthode, aussi souvent utilisée qu'elle est mal connue. L'ensemble de ce travail pose indirectement la question de la spécificité et de l'utilité de la recherche en sciences de l'éducation. A quoi serviraient ces études si elles n'avaient comme ambition de contribuer à améliorer les pratiques enseignantes ? J'ai déjà évoqué cette question dans la première partie ; elle mérite d'être approfondie mais en pose une autre, non moins complexe, celle des liens entre science et société. Je m'interrogerai enfin sur ce que peut être le métier d'enseignant-chercheur et plus spécifiquement de directeur de recherches en sciences de l'éducation : quelle peut être sa place et son rôle auprès des jeunes chercheurs, sa fonction au sein des laboratoires de recherche et les rapports qu'il est amené à entretenir avec sa communauté scientifique.

1. Observer les pratiques enseignantes

1.1. L'enseignant, un homme à *mètis*

Le travail de l'enseignant ne peut se réduire à la simple réalisation d'un projet didactique parfaitement planifié et il est rarement le résultat d'une pure improvisation. L'expression courante d'*improvisation réglée* semble plus appropriée à définir l'action quotidienne de l'enseignant : comme le remarque Perrenoud (1996), enseigner consiste à « agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude », et suppose toujours une part de préparation, d'anticipation plus ou moins formelle, plus ou moins précise, selon les situations, les objets d'enseignement et les enseignants eux-mêmes. Si l'organisation de la situation d'enseignement peut présenter un degré de prédictibilité relativement fort (l'enseignement programmé ou l'enseignement assisté par ordinateur en constituent des modèles significatifs), il n'en est pas de même de la conduite de la leçon, soumise au contraire, à une certaine forme d'imprévisibilité. Les enseignants débutants le savent bien, qui préparent souvent la classe avec la plus grande minutie, s'efforçant de contrôler étroitement les différentes étapes de la leçon, et d'anticiper au plus près les difficultés des élèves et les réponses didactiques à apporter, mais qui échouent parfois par l'incapacité à fournir une réponse adéquate à une difficulté pourtant mineure, mais inattendue. Cette situation bien connue des formateurs ou des observateurs quelque peu avisés souligne, en creux, l'importance de la capacité, pour l'enseignant, de faire face à l'événement et aux imprévus liés à la contingence. Je définirai la *mètis* comme cette forme d'« intelligence » de la pratique, qui permet d'apporter une réponse adéquate, dans l'instant, aux problèmes posés par la situation.

C'est cette intelligence rusée, adaptée et efficace, que se sont attachés à définir Détiene et Vernant (1995) dans leur étude de la *mètis* des grecs. Présentant la *mètis* (μητις) comme « une forme d'intelligence et de pensée, un mode du connaître », ils en décrivent les multiples formes : le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité. La *mètis* est donc le fruit d'habiletés multiples et d'une expérience longuement acquise. Mais surtout, comme le soulignent les auteurs, « toutes les qualités d'esprit dont est faite la *mètis*, ses tours de main, ses adresses, ses stratagèmes, sont le plus souvent rejetés dans l'ombre, effacés du domaine de la connaissance véritable et ramenés, suivant le cas, au niveau de la routine, de l'inspiration hasardeuse, de l'opinion inconstante, ou de la pure et simple charlatanerie » (*id.*, 10). Comment ne pas rapprocher ces jugements, de ceux portés sur « l'incroyable pédagogie » (cf. *supra*, p. 84), cette forme particulière et dégradée de la pratique enseignante qui n'aurait d'autre vertu que de faire appel à l'expérience, à l'intuition et, au mieux, à l'imagination créatrice. Vilipendée par les partisans de l'expérimentation scientifique, condamnée par les tenants de la didactique moderne, pourfendue par les opposants contemporains aux sciences de l'éducation (cf. *supra*, partie 2), elle est réduite à des tours de main et à des formes d'action empirique et présente nombre de caractéristiques citées par Détiene et Vernant pour définir la *mètis*.

L'analogie entre *mètis* et pédagogie ne s'arrête pas là et se poursuit sur d'autres aspects indiqués par ces mêmes auteurs, à propos de la course d'Antiloque¹¹⁴ : la *mètis* est opposée au recours à la force, elle s'exerce dans une situation incertaine ; elle est multiple, bigarrée et ondoyante et agit sous le masque. On reconnaîtra une des principales caractéristiques de l'attitude du pédagogue, qui répugne à user de la force et qui construit son image sur la reconnaissance de la personne de l'élève, désormais inscrite dans les textes officiels et dont Rousseau fut un des plus ardents défenseurs. Comme la *mètis*, la pédagogie n'est pas *une* : elle est multiple et ne s'attache à aucune définition précise, même lorsqu'on lui adjoint un qualificatif. Chacun sait que les multiples versions de la pédagogie (active, nouvelle, moderne, institutionnelle, etc.) renvoient à des usages très différents et qu'une même forme pédagogique, fut-elle la plus normalisée (pédagogie institutionnelle par exemple), recouvre des pratiques très diverses.

Comme « l'homme à *mètis* », l'enseignant avance sous le masque : pour Rousseau, Emile « s'instruit d'autant mieux qu'il ne voit nulle part l'intention d'instruire » (1966, 149) ; pour Brousseau, « le savoir et le projet d'enseigner vont devoir avancer sous un masque » (1998, 73). Dans le chapitre consacré à Oppien, Détienne et Vernant (1995, 32-57) insistent sur l'ambiguïté du monde de la *mètis* et sur les liens de celle-ci avec la ruse, la duplicité, le piège, la feinte : de même que la *mètis* est la condition de la réussite pour le guerrier pris dans une embuscade ou le marin dirigeant le navire contre vents et marées, la ruse de l'enseignant est la condition de l'apprentissage de l'élève.

La *mètis* enfin n'est pas légère ou téméraire : elle est prudence avisée¹¹⁵. L'homme à *mètis* est vigilant, sans cesse prêt à agir, mais sans céder à une impulsion subite. Difficile de ne pas rapprocher à nouveau l'enseignant, celui dont on dit familièrement qu'il est un « bon pédagogue », de l'homme à *mètis*¹¹⁶. Les mots utilisés par Détienne et Vernant pour décrire cette dernière conviendraient d'ailleurs parfaitement à la pédagogie : « elle est rien moins que légère - *leptè* : lestée de tout le poids de l'expérience acquise, elle est une pensée dense, touffue, serrée - *pukinè* ; au lieu de flotter ça et là au gré des circonstances, elle ancre profondément l'esprit dans le projet qu'elle a par avance machiné, grâce à sa capacité de prévoir, par delà le présent immédiat, une tranche plus ou moins épaisse du futur » (1995, 22). L'enseignant qui use de la *mètis* est bien celui qui allie l'expérience et la maîtrise, le projet pour l'élève et une visée éducative plus large.

On pourrait me soupçonner de céder aux prodiges et aux vertiges de l'analogie dénoncés par Bouveresse (1999) à propos de ce qu'il est convenu d'appeler « l'affaire

¹¹⁴ Détienne et Vernant (1995, 17-31) s'appuient le chant XXIII de *L'Iliade*, dans laquelle le vieux Sage Nestor, expert en *mètis*, prodigue à son fils des conseils pour remporter la course de chars. Antiloque vaincra plus fort que lui en usant d'une manœuvre certes un peu douteuse, mais efficace : c'est par la *mètis* qu'Antiloque l'emporte sur ses concurrents.

¹¹⁵ L'homme à *mètis* se rapproche à cet égard de l'homme *phronimos*, celui qui mène une action juste, non sur la base d'un savoir théorique ou transcendant mais, sur la base d'une connaissance pratique. Entre science et art, la prudence (*phronèsis*, φρόνησις) est une des principales vertus intellectuelles étudiées par Aristote dans le livre VI de *L'Éthique de Nicomaque* (1992). Aubenque (2002) lui consacre une étude approfondie.

¹¹⁶ Ce rapprochement n'est pas nouveau : le sophiste figure parmi les types d'homme à *mètis* dans la pensée grecque. Or les sophistes sont, ne l'oublions pas, les premiers « enseignants professionnels », ceux que Socrate ne cessera de combattre, parce qu'ils prétendent tout enseigner et font commerce de leurs savoirs.

Sokal ». Mais l'usage que j'entends faire de la *mètis* n'est ni littéraire, ni philosophique. Poser la *mètis* comme une des dimensions de la pratique enseignante, c'est interroger la nature même de l'action de l'enseignant : peut-on parler de rationalité lorsqu'on évoque certaines des décisions pédagogiques des enseignants ? L'enseignant est-il un acteur rationnel, un « praticien réflexif » possédant une théorie de l'action (Tochon, 1993) et dont l'ensemble des conduites pédagogiques seraient le fruit d'une délibération interne ? Ou bien doit-on penser l'enseignant comme devant faire preuve de sens pratique et utiliser son savoir-faire, sa *mètis*, pour résoudre, dans l'urgence, les problèmes auxquels il est confronté ? Dans ce cas, quelles stratégies met-il en œuvre, dans quelles circonstances et avec quels effets ? Le travail du chercheur se situe donc à un triple niveau :

- reconnaître et décrire les situations dans lesquelles les enseignants mobilisent ces savoir-faire et mieux définir les formes de la *mètis* de l'enseignant ;
- montrer le rôle et l'intérêt de la *mètis* pour comprendre les formes et les modes de régulation des pratiques enseignantes ;
- étudier la genèse et le développement de ces savoirs de la pratique et repérer leurs modes de transmission ou de diffusion au sein de la communauté enseignante, en vue de la formation des enseignants par exemple.

Les pistes de recherche ouvertes ici soulèvent au moins deux types de questions complémentaires : des questions d'ordre théorique (quelle(s) théorie(s) de l'acteur sous-tend(ent) cette conception de l'action ?) des questions d'ordre méthodologique (comment accéder aux phénomènes étudiés ?). Mais avant de développer ces différents aspects, je voudrais revenir sur la notion de *mètis* et ses rapports avec les situations d'enseignement.

Mes propres observations des situations d'enseignement dans des classes aux modes d'organisation pédagogiques très variés (Marchive, 1995), auprès d'enseignants aux statuts différents (Marchive, 1999) ou dans la classe d'un enseignant expérimenté (Marchive, 2003a) montrent la très grande diversité des réponses aux problèmes posés par les situations d'enseignement. On peut certes invoquer les dispositions individuelles mais il faudrait alors s'interroger sur le rôle des organisations et des pratiques pédagogiques dans le développement et la mobilisation des capacités à faire face aux situations¹¹⁷. En montrant que la pédagogie Freinet est une pédagogie de l'événement, Clanché (1988) souligne l'ouverture de celle-ci à l'incertitude : une des caractéristiques de cette pédagogie serait sa capacité à utiliser l'événement et à transformer ce qui pourrait être considéré comme une perturbation en événement organisateur ; mais il ne peut en être ainsi que parce qu'il existe des outils et des institutions permettant d'accueillir ces événements. Il faudrait alors savoir si cette « perméabilité à l'événement » de la pédagogie Freinet se traduit au plan de la *mètis* individuelle et des conduites de l'enseignant, par la capacité à affronter plus facilement les situations problématiques¹¹⁸. Autrement dit, y aurait-il des formes pédagogiques qui, parce qu'elles produisent plus d'incertitude, favoriseraient le recours à la *mètis*, alors que d'autres, plus rationnelles et plus prédictibles, en réduiraient la nécessité ?

Reste à savoir sur quelles dimensions de la situation s'exerce la *mètis* de l'enseignant et à quel niveau s'effectuent les régulations. Force est de constater que les

¹¹⁷ Pour un éclairage sur les notions de « capacité » et de « disposition », voir Chauviré (2004) et Chauviré et Ogien (2002).

¹¹⁸ Dans ses travaux sur la variabilité didactique, Bru (1989, 1991) a traité certains aspects de cette question.

régulations opérées *in situ* par les enseignants ne sont pas toutes de même nature et privilégient des dimensions différentes de la situation d'enseignement. Les premières concernent la situation d'enseignement *lato sensu* (organisation sociale, relations interpersonnelles) ; les secondes concernent la situation d'enseignement *stricto sensu* (contenus d'enseignement, interactions didactiques). Il faudrait alors se demander si les enseignants ne développent pas prioritairement certaines formes d'intervention, privilégiant un mode de régulation au détriment de l'autre. Derrière la même capacité de l'enseignant à produire des réponses aux questions posées par les situations d'enseignement, le terme générique de *mètis* recouvrirait donc des usages très différents. Ce sont ces figures multiples de la *mètis* qu'il convient d'étudier si l'on veut comprendre la manière dont les uns et les autres traitent les problèmes et ses conséquences sur l'apprentissage des élèves.

Cette stabilité dans les manières d'agir et dans les conduites d'enseignement a conduit certains à définir des styles d'enseignement (Altet, 1988). Ces styles, qui distinguent les facteurs personnels, relationnels et didactiques, ne sont pas sans rappeler certaines des composantes de la *mètis*. Gardons-nous toutefois de naturaliser cette dernière ou de la réduire à une composante du style d'enseignement : les travaux de Sarrazy (2001) ont montré que les interactions pédagogiques étaient moins le reflet d'un style spécifique, que le résultat des contraintes didactiques auxquelles étaient assujettis les professeurs (enrôler certains élèves, faire avancer la leçon, préserver le sens des savoirs enseignés, etc.). Bien qu'ils soient, comme le dit Altet, des « professionnels de l'interaction », et qu'ils aient en conséquence une certaine maîtrise des échanges à l'intérieur de la situation d'enseignement, tout laisse à penser que « le professeur n'est pas entièrement maître dans sa classe » (Sarrazy, 2001, 123). C'est la raison pour laquelle il convient d'être prudent et de ne pas réduire la *mètis* à l'expression d'une stratégie ou à la manifestation d'un style d'enseignement particulier. La *mètis* nous contraint, en effet, à reconnaître cette part d'incertitude propre à toute situation d'enseignement, mais habituellement peu prise en compte dans les analyses scientifiques. Cette « part maudite »¹¹⁹, parce qu'elle est au cœur du travail de l'enseignant et en constitue peut-être la part la plus intime et la plus ignorée, devient un objet central pour la recherche.

1.2. L'implicite et les limites de la rationalité

Il semble naturel que l'enseignant veuille améliorer l'efficacité de son enseignement et il semble tout aussi naturel que cette amélioration passe par une rationalisation des modes d'organisation de ses pratiques d'enseignement. L'instauration de la forme scolaire ne visait pas autre chose, même si la rationalité concernait au moins autant le contrôle exercé sur les jeunes que la qualité de leur enseignement (Vincent, 1980). Les dirigeants de l'institution scolaire n'ont eu de cesse, depuis lors, d'organiser aux mieux les enseignements et de définir, en particulier à travers les textes officiels, les règles de l'institution scolaire, les contenus, voire les pratiques pédagogiques elles-mêmes. Ils ont ainsi soutenu, dans les années 1980, la

¹¹⁹ Je reprends ici la belle expression de G. Bataille (1967), mais en la détournant du sens que lui donne son auteur. Je l'utilise ici au sens littéral, à savoir cette part de l'activité *pédagogique* de l'enseignant, trop souvent niée ou méprisée, et considérée comme détestable par les tenants d'un positivisme radical (cf. *supra*, partie 2).

pédagogie différenciée, supposée résoudre l'échec scolaire auxquels étaient - et sont toujours - confrontés un nombre important d'élèves.

Deux exemples témoignent de cette volonté de rationalisation, à des périodes et dans des domaines très différents : l'enseignement mutuel et son organisation quasi militaire au XIX^e siècle (Tronchot, 1985 ; Lesage, 1972) ; le discours de la pédagogie de la maîtrise dans les années 70 en France (Bloom, 1979 ; Huberman, 1988). Le premier se situe au niveau de l'organisation de l'enseignement et détermine un mode de fonctionnement hiérarchique et strictement organisé, tant au niveau temporel que spatial, supposé permettre le contrôle des élèves (parfois plus d'une centaine dans la même salle) et faciliter leurs apprentissages (l'émulation est encouragée). Le second s'appuie sur des travaux scientifiques pour identifier les facteurs permettant de garantir un apprentissage effectif de tous les élèves. Dans les deux cas, la rationalisation du dispositif pédagogique et des pratiques d'enseignement est posée comme principe de la réussite de l'entreprise. Ces exemples ne font qu'illustrer la diversité et la permanence du projet rationaliste ; ils ne sont pas limités aux pédagogies « traditionnelles » ou « scientifiques » : toutes les pédagogies ont peu ou prou cette ambition de maîtrise de l'acte éducatif, même si toutes ne cherchent pas à la fonder dans les résultats et les applications des travaux scientifiques.

L'assurance de la réussite de l'enseignement n'est cependant jamais garantie. Une trop grande confiance dans un dispositif ou une méthode pédagogique pourrait même en précipiter l'échec. C'est ce que soutient Brousseau à propos des méthodes d'enseignement de Diénès en avançant que « plus le professeur serait assuré de la réussite par des effets indépendants de son investissement personnel et plus il échouerait... ! » (1998, 68). Quand bien même réussirait-il, ce ne serait pas la méthode elle-même qui permettrait d'obtenir de bons résultats, mais la croyance en son efficacité. S'il ne peut être question de condamner toutes les formes de rationalisation de l'action d'enseignement, il est important de s'interroger sur les effets que produit, dans le champ de la formation, la référence de certains discours noosphériens, notamment lorsqu'ils visent à infléchir directement les pratiques des enseignants.

Non seulement l'enseignement ne peut pas se réduire à un ensemble de dispositifs rationnels, mais il comporte une large part de non-dits et d'implicites. Un des objets de l'étude doit donc être d'explorer cette « dimension cachée » des phénomènes d'enseignement. Mis à part l'ouvrage récent de Pourtois et Desmet (2004), très peu de travaux ont poursuivi les recherches princeps de Pujade-Renaud et Zimmermann (1979) et Zimmermann (1982a, 1982b) sur les voies non-verbales de la relation pédagogique. La didactique des mathématiques par contre, sous l'impulsion des travaux de Brousseau sur le contrat didactique, a accordé une large place à l'implicite. La relation didactique y est présentée comme « une relation qui détermine - explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement - ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, à la responsabilité de gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre » (1998, 61). Cette question de l'implicite et de son indicibilité a été particulièrement travaillée par Sarrazy pour qui « l'essentiel de ce que vise l'enseignement demeure radicalement indicible » (2002b, 120). C'est donc étonnamment dans le champ didactique que l'implicite et l'indicible ont été le plus pris en compte et intégrés à la réflexion théorique, non pas dans leur dimension psychologique, mais dans leur fonction didactique et leur fondement épistémologique.

Mon propre travail sur la mise en place des règles à l'entrée du cours préparatoire montre l'importance des non-dits dans l'établissement des règles et l'enjeu qu'il recouvre au plan social (affiliation au groupe) et au plan didactique (capacité à anticiper et à répondre de manière idoine aux réquisits des situations d'enseignement). Les scènes ethnographiques suivantes en témoignent (Marchive, 2003a) :

Le non-dit de la règle. Mourad est invité à venir montrer les lettres du nom du maître. Mourad va au tableau et montre les lettres une à une, silencieusement. Pierre [l'enseignant] dit alors : « *Et alors, ce n'est pas tout !* » Mourad regarde sans comprendre. Pierre : « *Il faut dire le nom des lettres !* ». Mourad reprend et énonce chaque lettre. [Cette attente implicite du maître n'était pas contenue dans la consigne et pourtant plusieurs élèves avant lui l'avaient anticipée, montrant par là leur compétence d'élève.]

L'usage de la règle. Lors de cette séance, les élèves prennent la parole assez librement ; la plupart lèvent le doigt mais n'attendent pas d'être sollicités pour parler. On obtient, avec l'accord tacite du maître, une réponse chorale. [Il s'agit ici d'une première entorse à la règle de prise de parole pourtant énoncée avec force la veille, reprise le matin même et reformulée les jours suivants]. Un peu plus tard, lors du changement de cahier, les enfants parlent. Mourad demande, en parlant fort, à quoi va servir ce cahier. Pierre intervient sur le même ton [voix forte] : « *Tu as fini de crier ! Il faut lever la main... Tu crois que c'est intéressant de m'entendre crier comme ça ! Tu lèves la main si tu veux demander quelque chose !* ». [Mourad va donc devoir estimer quand il peut parler et intervenir sans demander la parole et quand il ne peut pas le faire. Et apprendre à juger à quels moments il peut parler fort ou non...]

Les « propriétés dormantes » de la règle. Pierre demande à Joël de venir au tableau lire un mot. Joël hésite. Pierre : « *Tu me dis si tu ne veux pas venir* ». Joël se lève, hésite puis dit : « *Non* » [l'hésitation marque la prise de risque : Joël peut-il s'autoriser à répondre négativement ?]. Pierre : « *Alors tu restes à ta place, si tu ne sais pas* ». Un peu plus tard : « *Joël ! Ecoute ! Je veux bien que tu ne viennes pas si tu ne sais pas, mais tu écoutes... Et tu ne pourras pas toujours dire non...* ». [Pierre énonce ici, pour des raisons pédagogiques, une des propriétés dormantes de la règle : il faudra bien qu'un jour tu saches et pour cela tu devras répondre aux questions posées.]

Tous les élèves ne sont pas égaux et n'ont pas la même aisance face à la règle, à ses implicites, et donc à son utilisation et à son éventuelle transgression (Sirota, 1988 ; Sarrazy, 2001). Cette question de la praticalité de la règle, c'est-à-dire, au-delà de sa stricte énonciation, de l'interprétation de ses « propriétés dormantes », est donc une question centrale pour l'élève : dans la mesure où le sens de la règle n'apparaît que dans l'action, il ne peut être sûr d'interpréter correctement la règle que s'il prend le risque de se tromper - ou si d'autres, avant lui, ont pris ce risque et qu'il a su en tirer profit. L'enjeu est d'importance, car c'est dans les tout premiers jours de classe que s'instaurent les règles du jeu scolaire et que chacun va définir - ou se voir attribuer - sa place dans l'ordre didactique.

Traquer l'implicite et poser les limites de la rationalité de l'enseignant me semble donc nécessaire pour qui veut comprendre les phénomènes d'enseignement. Sans confondre implicite et irrationnel (l'implicite peut avoir des effets rationnels) et sans nier toute rationalité chez l'acteur, il me semble erroné de réduire l'activité d'enseignement à un système de traitement de l'information et l'enseignant à un pur stratège dont les actions seraient le fruit d'une délibération, qui consisterait à choisir

l'action dont les conséquences seraient, de son point de vue, les meilleures possibles. Il ne s'agit donc pas d'opposer de manière systématique « rationalité » et « intuition », ou « raison » et « *métis* », mais de mesurer les limites et les dangers d'une conception trop exclusive de la rationalité de l'acteur. Dans *Le laboureur et ses enfants*, Elster (1986) montre que la notion de rationalité est beaucoup plus complexe qu'il y paraît : on peut être amené à avoir une attitude rationnelle envers sa propre irrationalité ou inversement, un comportement en apparence rationnel peut avoir un fondement totalement irrationnel. L'étude des rationalisations des enseignants sur leur attitude à l'égard de l'entraide et sur la justification de leurs décisions pédagogiques (Marchive, 1995) ou l'écart entre les valeurs déclarées et les pratiques effectives (Jourdain, 2004) montrent que les enseignants satisfont à l'exigence de rationalité dès lors qu'on leur demande de justifier leurs décisions. De telles observations ne doivent pas nous conduire à porter un quelconque jugement moral sur cette attitude, mais à l'explorer plus avant, de manière à comprendre les raisons pour lesquelles les enseignants font ce qu'ils font et les conséquences didactiques de leurs décisions.

1.3. Stratégies et ajustements dans les situations d'enseignement

Dire que les actions et les décisions des enseignants ne sont pas aussi rationnelles qu'on pourrait le croire conduit à remettre en question l'idée qu'ils développent des stratégies¹²⁰. L'anticipation de l'action propre à la stratégie et à l'acteur rationnel, semble s'opposer en effet radicalement à l'ajustement immédiat, dans l'action, sans calcul ni réflexion préalable, qui caractérise le sens pratique. Bourdieu reconnaît pourtant la nécessité du recours au terme de stratégie, même si c'est pour en marquer les limites : « le langage des stratégies, que l'on est contraint d'employer pour désigner les séquences d'action objectivement orientées vers une fin qui s'observent dans tous les champs, ne doivent pas tromper : les stratégies les plus efficaces [...] sont celles qui, [...] tendent à s'ajuster spontanément, sans intention expresse ni calcul, à cette nécessité » (1997b, 166). N'est-ce pas précisément le propre de la *métis*, que de développer des stratégies dans le temps même de l'action, sans que celles-ci soient forcément le fruit d'une longue délibération ?

Un certain nombre des choix de l'enseignant relèvent de décisions réfléchies sinon expressément formulées ou programmées : l'organisation de la classe, la disposition des élèves, l'ordre de présentation des savoirs, l'organisation des situations didactiques, les dispositifs mis en place, etc. Ces choix sont soumis à certaines contraintes sur lesquelles je reviendrai (cf. *infra*, p. 109-111), et répondent à une stratégie d'ensemble déployée par l'enseignant pour mener à bien son projet d'enseignement. Je ne donnerai que deux exemples de ces décisions, volontairement choisies à des niveaux différents et auprès d'enseignants différents :

¹²⁰ Rappelons qu'à l'origine le mot *stratégie* est très proche de *stratagème*, cette ruse habile et bien combinée, qui caractérise la *métis*, et qu'il se distingue de la tactique qui désignait à l'origine « l'art de ranger, de disposer, ou de faire manoeuvrer des troupes » (Rey, 2000). Historiquement en effet, la stratégie désigne « l'art de faire évoluer une armée sur un théâtre d'opérations jusqu'au moment où elle entre en contact avec l'ennemi ». Elle se situe en amont de la bataille et précède la tactique sur le terrain. Il faudrait donc la définir au plan scolaire, comme le temps de la réflexion (la préparation de la classe), la tactique étant le moment de l'action. En tant qu'elle s'exerce *dans* l'action, la *métis* serait donc plus proche de la tactique que de la stratégie au sens premier du terme.

- Dans cette classe de CM1-CM2, l'enseignant a choisi de mettre en place un système du tutorat, un élève de CM2 - le « grand » - étant chargé d'aider un élève de CM1 - son « petit » - dans les tâches quotidiennes de la vie scolaire. Voici comment le maître présente ce dispositif :

Des couples « gand-petit ». « Pourquoi j'ai fait ça ? Parce que toutes mes leçons de base sont communes : CM1-CM2. Les petits vont un peu moins vite, les grands eux travaillent plus rapidement, ils sont habitués puisqu'ils ont fait un an avec moi..., C'est une aide matérielle et quand il y a des exercices communs, ils ont la possibilité de s'aider bien sûr. Ils peuvent toujours avoir recours au "grand"... et à moi aussi bien sûr, évidemment... Il y a 7 ou 8 ans que j'ai mis ça en place. D'abord parce que ça fait une unité dans ma classe. Je voulais pas franchement scinder les deux cours ... J'ai eu des classes très chargées autrefois. C'était vraiment du travail individuel. J'ai eu jusqu'à 40 élèves ici... C'est ce qui m'a un peu gêné quand j'ai voulu pratiquer un peu la méthode Freinet, travailler par groupes ... Je suis revenu à une pédagogie un peu plus directive quoi ... Avec cette méthode là, j'essaie de concilier un peu les deux... Quand ils ont besoin de quelque chose, avant de s'adresser à moi, ils vont s'adresser à leur "grand". Si leur "grand" peut les dépanner il le fait, sinon ils viennent me demander à moi... Il y a des choses qui nous paraissent évidentes, qui pour eux représentent certainement d'énormes difficultés à certains moments. Des choses qui paraissent simples, ils l'expliquent à leur "petit" dans leur langage... J'ai senti que c'était peut-être plus facile de questionner leur "grand" que de venir me questionner... Ce n'est pas le même rapport... Depuis que je fais ça il me semble que c'est plus facile... Tu peux pas tout voir. » (Marchive, 1995, 178-179).

- Dans cette classe de CP les « surprises » introduites par le professeur sont des « fabrications » (au sens de Goffman, 1991), sans lien apparent avec la leçon, qui provoquent l'étonnement, la curiosité, voire la stupéfaction chez les élèves. La surprise n'entraîne aucune transformation profonde des conditions spécifiques dans lesquelles les connaissances sont mobilisées. Il n'y a donc pas de véritable modification de l'ordre didactique, mais une transformation des cadres de l'expérience qui crée une incertitude importante. Dans la scène ethnographique ci-dessous la surprise crée une connivence directement liée à la force de la rupture de l'ordre scolaire, que seul un maître « expérimenté » pouvait s'autoriser :

Surprise. Ce matin là Pierre [l'enseignant] annonce une « surprise » que les élèves sont invités à découvrir par le jeu des questions/réponses. Après de multiples propositions, l'énigme reste entière. Pierre demande aux élèves de l'attendre quelques secondes. Il sort en laissant la porte largement ouverte, et rentre quelques secondes plus tard... juché sur une bicyclette. « Un vélo ! » Les élèves sont bouche bée. Ils ignorent encore qu'ils vont apprendre le [o] de « vélo »... (Marchive, 2003a, 29)

Alors que la mise en place du système de tutorat « grand-petit » peut être considérée comme une véritable stratégie pédagogique, la « surprise » relève davantage du stratagème et de la *mêtis*, sorte de ruse destinée à emporter, pour des raisons pédagogiques, l'adhésion des élèves au projet didactique de l'enseignant. Ces *ruses de la raison pédagogique*¹²¹, qui participent étroitement au procès d'enseignement, illustrent ce que nous entendons par conditions non didactiques. Conditions de

¹²¹ L'expression a été utilisée par Bourdieu pour qui celle-ci « réside précisément dans le fait d'extorquer l'essentiel sous l'apparence d'exiger l'insignifiant » (1980, 117).

l'engagement dans la situation, elles ne fonctionnent cependant pas à tous les coups, comme dans l'exemple suivant :

Changement de cadre. Dans cette classe de CM2, l'enseignante remplaçante utilise un disque vinyl pour introduire une leçon sur le disque. « *Et c'est un disque de quoi ?* » demande Teddy. Ce à quoi les autres élèves répondent : « *On s'en fout !* ». La leçon se poursuit par la découverte des propriétés du cercle, l'énonciation des définitions, etc., puis l'enseignante reprend le disque vinyl et contrôle les définitions (rayon, diamètre, circonférence, etc.). Les élèves participent et Teddy s'exclame : « *Ah mais alors, c'est pour ça que vous en avez apporté un !* ». [L'exclamation finale de Teddy confirme sa mauvaise interprétation initiale sur l'usage du disque à des fins musicales] (Marchive, 2005e, à paraître).

Dans cette situation, l'introduction d'un nouveau procédé didactique (ostension d'un objet et recours à l'analogie) place l'élève dans un conflit de cadrage (Goffman, 1991) : ce qui devait être didactiquement aidant devient un obstacle à la mise en place du cadre didactique. Si la *mètis* didactique n'est pas à l'abri de l'échec, elle fait parfois défaut à l'enseignant lui-même lorsqu'il s'avère incapable de faire face à des difficultés imprévues :

Abandon des choix didactiques initiaux. Dans cette classe de cours moyen, l'enseignant remplaçant qui avait proposé un travail de recherche à 2 sur les fractions, revient brusquement sur sa décision sous le prétexte d'un manque de manuels et organise un travail strictement individuel.

Révision à la baisse des exigences didactiques. Au cours d'une autre séance, le même enseignant, demande aux élèves de trouver les axes de symétrie de différentes figures tracées au tableau. Devant l'incompréhension et l'échec de plusieurs élèves, le maître explique : « *Chercher un axe de symétrie c'est chercher les plis qu'il faut faire* ». Après l'essai infructueux d'un nouvel élève, le maître trace lui-même l'axe de symétrie en ajoutant : « *Si on pliait le tableau, les figures se recouvriraient* » (Marchive, 1999).

L'improvisation est le contraire de la *mètis* et les changements brutaux de stratégie révèlent souvent la fragilité des choix des enseignants et l'absence *apparente* de fondement rationnel à certaines de leurs décisions. En fait ces décisions ne sont « irrationnelles » que du point de vue didactique. Elles le sont beaucoup moins si on se place du point de vue de leur efficacité pédagogique et psychologique, à savoir la sauvegarde, pour le maître, de la relation et de l'image de soi. Elles illustrent alors ce que Woods (1997) nomme les *survival strategies*, ces stratégies de survie (négociation, fraternisation, détachement, etc.) qui permettent à l'enseignant de sauver la face et de « s'en sortir » dans les situations les plus compromises. Il serait erroné de penser que ces *survival strategies* ne concernent que les enseignants débutants (dans l'exemple ci-dessus, l'enseignant a plus de 20 ans d'expérience) et les seuls aspects pédagogiques (conduite et maîtrise de la classe) : leurs effets sont également importants au plan des conditions de l'organisation et de la conduite des situations d'enseignement.

Ces différents aspects de la *mètis* sont encore mal connus mais on mesure tout l'intérêt, au plan de la formation par exemple, d'en poursuivre l'exploration et de s'interroger sur les raisons et les effets des prises de décision pédagogiques et didactiques. Les exemples précédents montrent toutefois que les actions des maîtres et des élèves sont étroitement interdépendantes et qu'il serait dommageable pour la

compréhension des situations et des décisions des enseignants, de ne pas prendre en compte les comportements et les stratégies des élèves. Les ethnographes de l'école (Mc Dermott, 1976, 1977 ; Varenne, Mc Dermott, 1998 ; Woods, 1990) et les ethnométhodologues (Mehan, 1997) ont été parmi les premiers avec les didacticiens, à s'intéresser de près à la manière dont les élèves agissent et interagissent dans les situations d'enseignement et aux conséquences sur leur « carrière scolaire » comme le disent les ethnométhodologues.

Woods (1990) a utilisé l'expression *coping strategies* pour désigner les manières de faire face ou de se débrouiller des élèves, en situation scolaire. Le concept de *coping* souligne la part de créativité propre à ces stratégies, entendues comme modes d'ajustement des conduites à des contraintes formelles et matérielles¹²². Woods limite néanmoins les *coping strategies* aux dimensions sociales de la relation d'enseignement. Un certain nombre de travaux étudient ces phénomènes du point de vue plus étroit de la situation d'enseignement et soulignent l'intérêt des micro-observations ethnographiques pour la compréhension des phénomènes didactiques. C'est le cas de l'observation effectuée par Mc Dermott au cours d'une leçon de lecture, où il montre l'étroite « connivence didactique » entre enseignants et élèves, dans les situations d'enseignement. Je reprendrai ci-dessous la présentation qu'en donne Sarrazy (2001, 125)¹²³ :

Le « cas de Rosa ». Rosa est une fillette mexicaine, de cours préparatoire, qui, malgré son faible niveau en lecture, n'a aucune interaction didactique avec sa maîtresse. Pourtant Rosa semble solliciter son « tour de lecture » en levant régulièrement son doigt. D'un autre côté, la maîtresse *veut* lui apprendre à lire. Mc Dermott montre très finement comment se construit et se réalise, par des interactions non-verbales d'une extrême finesse, un ajustement réciproque, une connivence « didactique », entre l'enseignante d'un côté, qui ne souhaite pas, au fond d'elle, pour des raisons profondément didactiques (*vs* pédagogiques), interroger la fillette mais sans créer les conditions de cet aveu pédagogiquement déchirant ; et d'un autre côté, Rosa qui lui fournit les moyens de le faire en levant le doigt, par exemple, alors que la maîtresse vient justement de solliciter un autre élève !

Les enseignants avisés connaissent ce type de stratégie qui consiste à manifester sa volonté de participation de manière plus ou moins ostensible, mais à le faire de telle façon que l'on ne puisse pas être sollicité (lever le doigt au moment où un autre élève est interrogé, lorsque le professeur est engagé dans une autre action, quand il ne regarde pas dans sa direction, etc.). Ils sont rarement dupes mais peuvent entrer dans le jeu de l'élève et ne pas l'interroger - comme c'est le cas de la maîtresse de Rosa - instaurant ainsi une sorte de *modus vivendi* plus ou moins durable et supportable. Bien que ces comportements soient parfois non conscients et que les raisons n'en soient pas toujours discernables – ou avouables – on peut penser que les enseignants en fourniront, si nécessaire, des explications rationnelles. L'intérêt de cet épisode réside dans l'illustration d'un double phénomène, nécessaire à la compréhension des situations

¹²² Les traducteurs de Woods proposent de traduire *coping* par « combinaison » (un terme qui aurait existé au XIV^e siècle sous la plume d'Oresme). Ce terme présenterait selon eux, « l'avantage d'évoquer à la fois l'assemblage d'ordres différents (cf. combinaison, combinatoire), l'idée de créativité, de réalisation et celle d'ajustement d'une pratique à des contraintes formelles et matérielles (cf. combiner au sens figuré) tout en laissant immédiatement transparaître l'astuce, la débrouillardise inhérentes à la notion (cf. le substantif familier "combine") » (Woods, 1990, 24).

¹²³ Le cas de Rosa est repris dans *Successful failure* (Varenne, Mc Dermott et al., 1998). On trouvera une brève présentation de la situation (photographie, schémas et script de l'épisode) sur le site internet d'Hervé Varenne : <http://varenne.tc.columbia.edu/>

d'enseignement : l'ajustement des conduites des enseignants et des élèves, l'implicite des situations d'enseignement.

Pour importants qu'ils soient, ces phénomènes ne sauraient suffire à fournir une explication des conduites scolaires et des décisions des enseignants au cours du déroulement des situations d'enseignement car si toute situation est soumise à la contingence et recèle une part d'incertitude, son déroulement n'est jamais totalement aléatoire ou imprévisible. Aussi variable soient-elles, les manifestations de la *mètis* s'inscrivent toujours dans un univers de la pratique régi par un certain nombre de règles plus ou moins formelles ou explicites, qui donnent une certaine prédictibilité aux décisions des enseignants et des élèves. Si une des tâches assignée à la recherche peut être d'explorer cette « dimension cachée » des situations d'enseignement, elle ne peut se réaliser qu'en tenant compte des régularités qui la sous-tendent et qui sont parfois tout aussi masquées et ignorées.

1.4. Rituels et routines : le poids des régularités

La leçon est une activité organisée et programmée, dont le degré de prévisibilité est plus ou moins important selon la nature des savoirs enseignés, la précision et la rigueur de la préparation, les choix de l'enseignant, la plus ou moins grande variabilité didactique, etc. Même dans le cas d'une leçon précisément préparée, il y a toujours, nous l'avons dit précédemment, une part d'incertitude à l'intérieur de laquelle s'exercent, avec des fortunes diverses, la *mètis* de l'enseignant et les stratégies des élèves. Cette incertitude n'est possible que dans un cadre stable, à l'intérieur duquel on peut distinguer des régularités aux formes multiples : règles et lois, rituels et routines, habitudes et répétitions... J'ai consacré certains de mes travaux à l'identification et à l'analyse de ces régularités (Marchive, 1999, 2001, 2003a). Je voudrais montrer en quoi ces premières recherches, pour utiles qu'elles soient, sont loin d'avoir couvert tout le champ de recherche, et qu'elles posent à ce jour, à peu près autant de questions qu'elles en résolvent.

Quelle est la fonction des règles et des lois de la classe¹²⁴ ? Ces règles et lois, dont on sait qu'elles n'ont souvent d'autre existence que d'être contournées, bafouées... ou oubliées par ceux-là mêmes qui les ont édictées, jouent-elles un rôle d'organisateur et de régulateur de la vie scolaire, ou bien ne sont-elles que des descripteurs de la normativité scolaire et de l'idéologie de l'enseignant ? Quel rôle leur attribuer au plan pédagogique et didactique, dans l'organisation, le déroulement et la régulation des situations d'enseignement ? L'exemple le plus significatif qu'il m'ait été donné d'observer est celui de la classe pédagogie institutionnelle, dans laquelle ces lois sont particulièrement précises, explicites... et respectées. Elles constituent en effet le socle à partir duquel va s'organiser la vie du groupe classe et définissent les principaux fondements de la vie scolaire. Mais au-delà de leur fonction sociale et pédagogique, elles posent les valeurs morales et les principes éthiques de la pédagogie institutionnelle. J'en veux pour preuve, l'apposition, sur la table du chef d'équipe, de la

¹²⁴ Par règles et « lois » de la classe, j'entends ici les injonctions (le plus souvent « interdictives ») qui s'affichent sur les murs de la classe où dans les cahiers des élèves, avant de disparaître bien souvent dans l'oubli et l'indifférence.

fiche définissant son rôle¹²⁵ : à côté des tâches matérielles (signaler si l'équipe est prête, ramasser et distribuer papiers et cahiers, vérifier les cahiers de texte le soir, rétablir le calme dans l'équipe, ranger les vêtements), on trouve des tâches beaucoup plus spécifiques : « Aider ou faire aider celui qui a besoin », « ORGANISER L'ENTRAIDE » [écrit en lettres majuscules]. La portée de ces injonctions va bien au-delà de leur dimension pratique : elles illustrent l'idéologie coopérative de la pédagogie institutionnelle et se traduisent au plan pédagogique (formes de tutorat plus ou moins spontanées) et didactique (valeur didactique attribuée à l'entraide entre pairs).

Mis à part la manière dont celles-ci se mettent en place à la rentrée scolaire dans une classe de cours préparatoire (Marchive, 2003a), j'ai assez peu approfondi l'étude de ce type de règles dans la classe et plus généralement le poids de la norme scolaire sur les pratiques d'enseignement. Je reviendrai sur cette question dans le point suivant mais je voudrais soulever ici l'intérêt qu'il peut y avoir à étudier le rôle que jouent les règles de la vie scolaire dans l'instauration des habitudes et des attitudes à l'égard du jeu scolaire, et leur influence sur l'organisation et le déroulement des situations d'enseignement. Ma thèse avait par exemple permis de montrer que les élèves des classes où l'entraide était interdite développaient des stratégies de contournement de l'interdiction et parvenaient à échanger des savoirs avec l'accord plus ou moins tacite de la maîtresse, qui ne sont pas sans rappeler le cas de Rosa (cf. *supra*, p. 104). Il y aurait intérêt à approfondir ces recherches d'un point de vue anthropo-didactique, en se préoccupant davantage que je ne l'ai fait à l'époque, de la portée didactique de ces échanges de savoirs et de leur rôle dans les situations d'enseignement¹²⁶.

Non seulement les rituels structurent un certain nombre d'activités scolaires, mais ils développent des habitudes qui contribuent à instaurer l'ordre scolaire. J'ai soulevé plusieurs questions quant à leur nature, à leurs formes et à leur fonction didactique (cf. *supra*, p. 18-23) : à l'heure où les rituels sont l'objet d'une reconnaissance institutionnelle, il me semble que les questions doivent être déplacées vers l'usage dévoyé du rituel qu'implique son officialisation comme activité scolaire dans les textes officiels. Il faudrait certes méditer sur la responsabilité des travaux de la recherche sur cette évolution, mais aussi sur les effets de ces glissements sémantiques sur la recherche elle-même : l'objet de recherche n'étant plus l'objet anthropologique (la pratique rituelle), mais l'outil pédagogique (le rituel institutionnalisé), la recherche n'est-elle pas soumise aux conséquences du détournement de ses propres travaux ?

Je dois reconnaître que les travaux que j'ai dirigés sur ce thème sont assez décevants et n'ont pas permis de dégager des pistes véritablement nouvelles. La question est posée de savoir si nous avons atteints la limite du développement de la réflexion sur les rituels à l'école - ce que je ne pense pas - où s'il faut engager celle-ci sur de nouvelles bases en opérant, par exemple, une transposition de cette notion anthropologique aux spécificités de la culture scolaire. La notion de coutume avait connu la même mésaventure après le texte fondateur de Balacheff (1988). Ce constat ne déconsidère pas toute tentative d'utilisation de concepts anthropologiques dans le champ pédagogique et didactique, mais en montre les limites dès lors que ces concepts ne sont pas intégrés à un cadre théorique solide. La question à poser est en effet la suivante : en quoi ce concept est-il utile pour faire progresser les savoirs dans un domaine de recherche ? Y a-t-il une autre justification à cette entreprise que le jeu de

¹²⁵ Il s'agit d'observations effectuées au cours de mon travail de thèse (Marchive, 1995).

¹²⁶ J'avais toutefois commencé, à l'issue de ma thèse, à intégrer les questions didactiques dans l'analyse des situations d'entraide entre pairs (Marchive, 1997).

l'esprit qu'elle nécessite ? L'autorité, réelle ou supposée, que confère l'introduction et l'utilisation, dans un champ nouveau, d'un concept étranger (rituel par exemple), n'est-elle pas le substitut à l'incapacité de construire des concepts *ad hoc*, de s'inscrire dans un cadre théorique existant, voire de proposer un nouveau cadre théorique ? L'ambition (légitime) du chercheur à participer à l'avancée des savoirs - et à y laisser sa trace par l'introduction d'un concept nouveau par exemple - ne risque-t-elle pas d'occulter parfois son regard critique et la lucidité qu'implique toute démarche scientifique ?

Comment naissent les habitudes et quel rôle jouent les routines dans les situations scolaires ? La question n'est pas vraiment nouvelle¹²⁷ mais n'a pourtant pas fait l'objet, en France du moins, d'études très approfondies. La raison, à mon sens, est double : théorique (la difficulté à définir l'objet) et méthodologique (la difficulté à observer et à décrire les routines). L'enjeu est pourtant d'importance puisqu'il s'agit rien moins que de mettre à jour les actions ou comportements répétitifs, habituels, quasi automatiques, et qui se reproduisent avec une faible marge de variation. La différence est évidemment très importante entre des enseignants expérimentés fonctionnant « à l'économie » et des enseignants débutants qui n'ont pas encore mis en place ces procédures quasi automatisées. On sait que la mise en place des routines présente un certain nombre d'avantages : au niveau personnel, elles permettent une économie cognitive et physique et donc une plus grande disponibilité ; au niveau pédagogique, elles garantissent le fonctionnement normal de la classe (discipline, engagement de élèves, organisation des règles de l'échange, etc.) ; au niveau didactique, le règlement des questions de « bas niveau » facilite l'investissement dans la régulation des questions plus complexes. Mais les dangers d'une pratique trop routinière comporte aussi des risques de sclérose, d'enkystement des modes de fonctionnements didactiques, de refus d'interrogation de sa propre pratique, etc.

Il reste à étudier la manière dont ces routines se construisent, et leurs effets réels au plan didactique. J'ai observé un certain nombre de ces conduites routinières dans trois classes de cours moyen (Marchive, 1999) et les effets de la rupture introduite par le départ en stage de l'enseignant titulaire et l'arrivée d'un enseignant remplaçant. Les ruptures d'habitude ne posent des problèmes que lorsque l'enseignant remplaçant veut reproduire au mieux les pratiques du titulaire, les élèves dénonçant alors les écarts à la norme (« Avec la maîtresse, on ne fait pas comme ça ! »). Une des difficultés du remplaçant réside d'ailleurs dans le rapport qu'il entretient avec les routines antérieures (ignorance, refus, reprise, etc.) et dans l'impossibilité de s'appuyer sur de nouvelles routines par manque de temps (certains remplacements sont très courts, quelques jours seulement). Le travail des enseignants remplaçants a très peu été étudié par les chercheurs, sans doute en raison des difficultés matérielles que pose leur statut et leur permanente mobilité. Je crois pourtant que des recherches approfondies auprès de cette catégorie de professeurs pourrait être très utile pour révéler des phénomènes non perçus dans les pratiques quotidiennes des enseignants. Les situations de remplacement créent naturellement ce que les ethnométhodologues proposent de créer artificiellement et qu'ils nomment les *breaching experiments*, qui consistent à introduire des ruptures dans le déroulement normal d'une situation, afin d'observer les effets de ces

¹²⁷ Pour une revue rapide, voir Durand (1998, 95-100). Sur les routines, voir aussi le travail princeps de Voigt (1985) concernant les interactions et les *patterns* de l'expérience dans une classe de mathématiques et plus particulièrement ses remarques sur les fonctions des routines dans les situations didactiques : fonction d'orientation, d'assurance, d'aide, de stabilisation, de facilitation de l'interaction, d'internalisation des rôles et des conduites qui leur sont attachées.

« dérangements » (*breaching*). On peut dès lors faire l'hypothèse que la situation de remplacement fonctionne comme un miroir grossissant du rôle des régularités et des routines dans les situations d'enseignement (cf. *infra*, 118-119).

Au terme de cette première partie je voudrais insister sur l'étroite unité des questionnements qui ont été soulevés. Qu'il s'agisse de la *mètis* des enseignants, du rôle de l'implicite ou des régularités, les recherches envisagées concernent toutes la « dimension cachée » des situations d'enseignement et révèlent ce que j'appellerai, à la suite de Bourdieu (1980), le *sens pratique* des enseignants. Mais le sens pratique sous-tend l'idée que l'agent s'ajuste aux conditions de l'action sans réfléchir, de manière immédiate et quasi spontanée. Or cette capacité acquise, qui fonctionne comme une seconde nature et qui n'a rien à voir avec le calcul rationnel, ne rend compte que d'une partie de l'action de l'enseignant, celle qui consiste à agir de manière idoine sans suivre une règle et sans réflexion dans - et sur - l'action. L'enseignant mène aussi des actions conscientes et réfléchies, développe des stratégies pédagogiques et didactiques plus ou moins élaborées. Il fait preuve de cette intelligence rusée qui caractérise la *mètis* et qui utilise des stratagèmes pour engager ou réguler les situations d'enseignement. Si l'on peut suivre Bourdieu lorsqu'il affirme que « l'agent n'est jamais complètement le sujet de ses pratiques » (1997b, 166), on peut affirmer qu'il est aussi un homme à *mètis* capable d'agir et de prendre des décisions en conscience. C'est pourquoi une théorie de l'action de l'enseignant qui associerait *sens pratique* et *mètis* permettrait de rendre compte de l'activité de l'enseignant sans ignorer les contraintes et les assujettissements auxquels ils sont soumis. Je développerai cette deuxième dimension de l'analyse des pratiques dans la partie suivante.

2. Comprendre les raisons des actions

2.1. Arrière-plans, contraintes et assujettissements

Décrit naguère comme l'agent de l'institution et le complice - ou la victime - de la domination bourgeoise, l'enseignant revendique aujourd'hui sa position d'acteur social et fait de la liberté pédagogique, l'outil de son autonomie à l'égard des pouvoirs. A défaut d'être totalement libre de ses actes, au moins est-il le maître dans sa propre classe... du moins feint-il de le croire, car il n'ignore pas qu'il est astreint à certaines obligations et soumis, de manière plus ou moins étroite, au contrôle de l'institution. L'enseignement est en effet, comme le soulignent Tardif et Lessard (1999), « un travail très codifié », soumis à un ensemble de règles et d'obligations, où les activités se déroulent de façon prévisible, organisée et standardisée. Mais s'il est régi par une « rationalité forte », l'enseignement est aussi un « travail flou », qui comporte des imprévus et des incertitudes qui lui confèrent une grande part d'indétermination. La figure de Janus, utilisée par Latour (1995), pour montrer les deux visages de la science, illustre parfaitement cette double dimension de la pratique enseignante, parfaitement résumée par Dubet : « D'un côté ils sont pris dans un statut imposant des règles et distribuant des protections que la plupart acceptent et défendent mais qui ne définissent que très partiellement ce qu'ils font et ce qu'ils sont. [...] D'un autre côté les enseignants se réfèrent sans cesse à une interprétation personnelle de leur fonction à travers la construction d'un métier présenté comme une expérience privée quand elle

n'est pas intime » (1994, 16-17). Mais de quoi est faite cette expérience privée et sous quelles formes se manifeste-t-elle ? Au-delà des contraintes objectives et des obligations institutionnelles, quels sont les arrière-plans de la pratique de l'enseignant ?

L'activité de l'enseignant ne peut pas être une activité entièrement codifiée, organisée, et réduite à un système de normes. La situation d'enseignement étant soumise à de nombreuses contraintes non didactiques, l'étude des pratiques enseignantes ne peut se satisfaire d'une analyse didactique des situations d'enseignement. On peut penser que nombre des décisions prises en amont (dans la conception de la leçon par exemple) ou au cours de l'activité d'enseignement ne le sont pas pour des raisons strictement didactiques, mais pour des raisons liées à des engagements politiques, à des positions idéologiques, à des choix pédagogiques, à la situation professionnelle, à l'histoire personnelle, aux conditions sociales d'exercice de la fonction, etc. L'hypothèse anthropo-didactique soutient que ces conditions, *a priori* non didactiques, ont des effets didactiques et que la prise en compte de ces conditions d'Arrière-plan est une condition de l'analyse didactique des situations d'enseignement et plus généralement de l'étude plus générale des pratiques enseignantes (cf. *supra*, p. 89-90).

Pour Searle, « les phénomènes intentionnels tels que les significations, les compréhensions, les interprétations, les croyances, les désirs et les expériences ne fonctionnent qu'à l'intérieur d'un ensemble de capacités d'Arrière-plan qui ne sont pas elles-mêmes intentionnelles » (1995, 237-238). Les capacités, les aptitudes, le savoir pratique seraient donc ce qui permettrait à nos états mentaux de fonctionner... et à l'homme d'agir et de s'ajuster aux situations. Les phénomènes d'Arrière-plan ne sont pas intentionnels au sens où ils ne sont dirigés vers aucune action spécifique, mais où ils rendent possible un certain type d'action intentionnelle: « l'Arrière-plan consiste en des capacités mentales, des dispositions, des postures, des manières de se comporter, des savoir-comment, des savoir-faire, etc., qui tous ne peuvent être manifestes qu'en présence de phénomènes intentionnels, tels qu'une action intentionnelle, une perception, une pensée, etc. » (*id.*, 263). A cet égard la notion d'Arrière-plan est à rapprocher (ce que propose d'ailleurs Searle) de la notion d'*habitus* telle qu'elle est développée par Bourdieu : « l'*habitus a partie liée avec le flou et le vague*. Spontanéité génératrice qui s'affirme dans la confrontation improvisée avec des situations sans cesse renouvelées, il obéit à une logique pratique, celle du flou, de l'à-peu-près, qui définit le rapport ordinaire au monde » (Bourdieu, 1987, 96, souligné par l'auteur). S'il existe une quantité de conduites régulières, qui ne peuvent pas être interprétées comme l'obéissance *intentionnelle* à des règles, toute la question pour le chercheur qui veut étudier les conduites de l'enseignant *in situ* consiste non seulement à les identifier, mais à chercher à comprendre ce qui est au principe de celles-ci. L'étude des conditions d'Arrière-plan des situations d'enseignement est précisément ce qui peut permettre de rendre intelligible un certain nombre de phénomènes didactiques et de conduites du professeur, qui semblent obéir à une logique de la pratique, tout en étant soumis à l'incertitude.

Le professeur et ses élèves sont soumis à des contraintes spécifiques au champ scolaire, que ce soit sous la forme de règles explicites (obligation scolaire, horaires fixes, ...) ou d'obligations moins formelles (obligation d'apprendre, règles de la vie sociale, ...) qui exercent des pressions très fortes et imposent des cadres stricts auxquels ni les uns ni les autres ne peuvent se soustraire. Au-delà des obligations légales ou

statutaires déjà évoquées (présence, horaire, etc.), citons les règles d'organisation et de fonctionnement de l'institution, les programmes d'enseignement, etc. Pourtant, à statut équivalent, les contraintes en terme de contenus d'enseignement ne sont pas de même nature entre un professeur des écoles en école maternelle et en école élémentaire, ou entre un professeur de lycée et un professeur d'université. De la même façon, selon que l'on est professeur en charge d'une classe, professeur remplaçant ou maître formateur, les contraintes ne sont pas les mêmes et influent différemment sur les formes de l'action. Il est donc nécessaire, si l'on veut comprendre les raisons de certaines conduites, de prendre en compte la structure du champ et la position de chacun à l'intérieur de celui-ci.

A côté de ces contraintes formelles, objectives, qui s'exercent à l'intérieur du champ scolaire, s'ajoutent d'autres contraintes, moins explicites, mais tout aussi prégnantes sur le comportement des acteurs : celles liées à la nature des postes obtenus, aux obligations de service attachés à tel ou tel type de poste, au lieu d'exercice et à la localisation de l'établissement, à la composition des classes et à la répartition des services, à l'architecture des locaux, à la dotation matérielle, etc. Toutes ces contraintes posent des conditions à l'exercice de la profession et pèsent sur les formes de l'action enseignante : clichés mis à part, c'est une banalité de dire que l'on n'enseigne pas de la même façon dans une école de quartier classée en ZEP¹²⁸ et dans une école à horaire aménagé musique de centre ville, que l'on n'est pas confronté aux mêmes problèmes dans un collège rural et dans un collège de la banlieue parisienne, que l'on n'est pas confronté aux mêmes difficultés dans une classe de 18 ou de 32 élèves, etc. Non seulement le poids de ces contraintes sur les pratiques d'enseignement ne peut être occulté, mais il doit être intégré dans toute analyse. C'est le pari de l'anthropo-didactique de ne pas séparer ce qui relève de la situation *stricto sensu*, de ce qui relève des conditions dans lesquelles elle s'inscrit.

Les contraintes structurelles, formelles ou informelles, constituent des conditions d'Arrière-plan *incontournables* des situations d'enseignement, dans la mesure où elles s'imposent à l'enseignant. Bien que le degré de soumission varie suivant la nature des contraintes, chacun développe ses propres stratégies pour y faire face : l'ironie, la ruse, la rébellion, la soumission, etc. Ce sont précisément ces multiples rapports à la contingence et les différentes manières de jouer avec la règle qui intéressent le chercheur étudiant les pratiques enseignantes. On peut faire l'hypothèse en effet que l'enseignant enseignera différemment selon qu'il établit un rapport de soumission pure et simple à la règle, ou qu'il développe des stratégies de *coping* à des fins personnelles, à des fins didactiques ou autres. Il y a là tout un champ de recherches à développer si l'on ne veut pas céder au mythe de l'acteur totalement maître de son action, ou de l'agent totalement dominé : quelles sont les rationalisations développées par les enseignants à l'égard de leurs pratiques ? Par exemple, les contraintes constituent-elles des obstacles, des alibis ou des organisateurs pour la pratique ? Jusqu'où peuvent-elles s'avérer utiles, voire nécessaires au bon fonctionnement du système didactique ? Faudrait-il alors définir plus précisément des niveaux de contrainte, ou des types de contraintes différentes ? En quoi le sens pratique influe-t-il sur l'attitude à l'égard de la contrainte ? Les réponses à ces questions supposent de diversifier les méthodes d'enquête : observations ethnographiques, entretiens avec les enseignants, études de cas, etc.

¹²⁸ Selon la circulaire du 10 juillet 1998, « la révision de la carte des ZEP sera accompagnée par la création, à partir des ZEP de Réseaux d'éducation prioritaires constitués d'écoles et de collèges dont, la concentration de difficultés mérite une vigilance et une aide particulière ».

Mais au-delà des contraintes structurelles et des obligations légales, il existe un autre système de contraintes, plus personnel celui-là, lié à l'expérience privée, qui détermine une large part son activité. Ces contraintes ne sont pas imposées de l'extérieur (obligations sociales, institutionnelles, statutaires, etc.) mais s'imposent à l'individu qui, d'une certaine manière, se les impose à lui-même, qu'il s'agisse des engagements politiques ou syndicaux et plus généralement de la conception que l'on a de son rôle et de sa fonction sociale en tant qu'enseignant ; des positions idéologiques sur la fonction du système scolaire, la place et le rôle de l'école dans la société ; des orientations pédagogiques revendiquées ou non et de l'appartenance à un mouvement pédagogique ; de l'épistémologie spontanée, de la conception de l'enfance et des convictions ou croyances concernant les conditions de l'apprentissages des élèves ; des représentations attachées à sa situation sociale ou professionnelle ou aux conditions d'exercice de la fonction. La liste n'est pas close et la détermination de ces conditions d'Arrière-plan fait partie du travail d'investigation à engager.

Avant de détailler certains de ces points, il me faut revenir sur une question de vocabulaire, centrale dès lors que l'on étudie les phénomènes d'Arrière-plan et les contraintes auxquelles sont soumis les enseignants. Je distinguerai en effet la « contrainte subie », imposée par la loi où la règle et s'appuyant sur la coercition, d'une autre forme de contrainte, qui ne recourt pas au pouvoir, mais qui s'impose d'elle-même. A la soumission nécessaire dans le premier cas (on ne peut pas ne pas se soumettre, sauf à se démettre), s'opposerait la soumission « volontaire » dans le second. Les guillemets marquent l'ambiguïté de cette « volonté » de soumission, dès lors qu'elle n'est pas dans la plupart du temps le fruit d'une décision rationnelle, mais le résultat des engagements, des convictions, des croyances... et des situations. Plutôt que de parler de soumission, je propose donc d'employer le terme d'assujettissement pour définir cette attitude des enseignants au regard de leurs propres positions. Avant qu'il ne soit quasiment synonyme de soumettre, le verbe assujettir signifiait en effet « rendre sujet » (Rey, 2000, 237). C'est donc dans ce sens premier que j'utiliserai le terme, à savoir dominer l'autre, le contraindre certes, mais pour le rendre sujet (l'assujettir) ou accepter volontairement la domination de l'autre pour devenir sujet (s'assujettir). Dans un cas, la soumission est la négation du sujet ; dans l'autre, l'assujettissement est la condition pour devenir sujet.

Le terme « assujettissement » est fréquemment employé en didactique des mathématiques et plus particulièrement en théorie des situations didactiques. Lorsque l'élève s'assujettit à une situation, il accepte la situation qui lui est proposée, et accepte d'y jouer son rôle d'élève. Cet assujettissement n'a rien d'une soumission passive, mais prend la forme au contraire d'une participation active, condition de l'apprentissage. C'est particulièrement le cas lorsque l'élève est placé devant une situation adidactique : « L'élève sait bien que le problème a été choisi pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle, mais il doit savoir aussi que cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation et qu'il peut la construire sans faire appel a des raisons didactiques. Non seulement il le peut, mais il le doit aussi car il n'aura véritablement acquis cette connaissance que lorsqu'il sera capable de la mettre en œuvre de lui-même, dans des situations qu'il rencontrera en dehors de tout contexte d'enseignement et en l'absence de toute indication intentionnelle » (Brousseau, 1998, 59). Autrement dit l'assujettissement de l'élève à la situation adidactique, qui est la condition de son apprentissage, n'implique pas *ipso facto* la soumission à l'autorité de l'enseignant. Comme j'ai déjà eu l'occasion de le dire certaines des difficultés auxquelles sont

confrontés les élèves pourraient être liées au caractère paradoxal de l'autorité de l'enseignant : « nécessaire pour engager la relation didactique, elle devient un obstacle à l'apprentissage dès lors que l'élève s'y soumet totalement, un certain nombre de difficultés scolaires s'expliquant par la confusion opérée entre l'assujettissement à la situation et la soumission à l'autorité du maître » (Marchive, 2005b, 191).

On peut résumer en avançant l'hypothèse que, lorsqu'il enseigne, le professeur doit faire face à un double assujettissement : assujettissement aux contraintes de la situation didactique et assujettissement à un certain nombre de contraintes que l'on qualifiera d'anthropologiques, de nature non didactiques donc, mais qui ont des effets didactiques. Les didacticiens ont déjà largement étudié la première forme de l'assujettissement des professeurs. Il reste aujourd'hui à développer les recherches sur les assujettissements de nature « anthropologique ». Si l'on a en effet abondamment parlé, en particulier dans le champ de la sociologie de l'école ou dans les approches cliniques du travail des professeurs et des multiples contraintes auxquelles étaient soumis, on a plus rarement étudié leurs effets didactiques. L'étude des conditions d'Arrière-plans des situations didactiques vise à comprendre dans quelle mesure les assujettissements multiples du professeur à des croyances, des idéologies politiques ou pédagogiques, des discours scientifiques, influencent ses pratiques d'enseignement. Comment se construisent ces arrière-plans, quel est leur contenu et en quoi pèsent-ils sur les conduites des enseignants ? Comment se manifestent ces phénomènes dans les situations d'enseignement et quelle est leur portée didactique ?

Dans les deux points qui suivent, je vais m'efforcer de développer ces questions à travers deux exemples : celui de l'idéologie pédagogique des enseignants et du poids de l'appartenance à un mouvement pédagogique ; celui de la position institutionnelle et des effets de cette position sur les pratiques d'enseignement. Il ne s'agit pas d'exposer des résultats de recherche mais, dans la logique de la démarche qui anime cette partie, de montrer en quoi ces phénomènes d'Arrière-plan posent de véritables questions de recherche et quel est leur intérêt dans la perspective d'une meilleure connaissance des pratiques enseignantes.

2.2. Croyances et idéologies pédagogiques

Comme la plupart de leurs contemporains, les enseignants véhiculent un certain nombre d'idées sur l'école qui se constituent en discours plus ou moins organisés et qui peuvent déboucher sur des engagements pratiques, dans le militantisme pédagogique par exemple. Cet ensemble de croyances et d'idées constitue ce qu'il est convenu d'appeler une idéologie, étant entendu que celle-ci n'est pas forcément revendiquée ni même consciente. Comme le souligne Ricoeur, « l'idéologie désigne au départ un processus de distorsion et de dissimulation par lequel un individu ou un groupe exprime sa situation, mais sans la connaître et la reconnaître » (1997, 17). Souvent désignée de manière péjorative, assimilée à une perte d'autonomie et à une forme d'embrigadement, l'idéologie est toujours celle de l'autre et on se reconnaît rarement comme pris dans une idéologie. Je ne développerai pas ici la critique de l'idéologie opposée au réalisme de la vie (à la praxis) chez le jeune Marx, ou à la science chez Althusser, pour qui tout ce qui

n'est pas scientifique est idéologique¹²⁹. C'est cette signification marxiste de l'idéologie (l'idéologie comme système théorique, dont les idées ont leur origine dans la réalité mais se posent comme autonomes et de ce fait jouent un rôle mystificateur) qu'utilisera d'ailleurs Charlot (1976) pour dénoncer « la mystification pédagogique » et le caractère idéologique de la pédagogie. Avant lui d'autres avaient dénoncé « l'illusion pédagogique » (Rabant, 1968) et « l'école caserne » (Oury, Pain, 1972), ou s'interrogeaient de savoir si la pédagogie était « éducation ou mise en condition » (Clausse et *al.*, 1974). Charlot lui, propose « l'esquisse d'une pédagogie non-idéologique », c'est-à-dire une « pédagogie sociale » ou « libératrice », qui prenne « véritablement en compte la dimension sociale de l'éducation » (1976, 204). Certes, reconnaît l'auteur, elle transmet aussi des modèles contraignants, mais *seulement* les modèles « impliqués par une organisation sociale qui cherche à rendre impossible la réapparition de l'oppression, de l'injustice et de l'inégalité » (*id.*, 258). Quelle que soit la noblesse de la proposition, on peut douter du caractère « non-idéologique » de la pédagogie sociale dans la mesure où tout discours pédagogique, comporte nécessairement une conception de l'homme et repose sur des valeurs et des fins attachées à l'éducation. Le discours pédagogique, fut-il social, est un discours saturé d'idéologie. Ce n'est pas un discours scientifique. « Le pédagogue *croit*, il ne *sait* jamais » affirmait Claparède (1916, 29, souligné par l'auteur).

Ce n'est cependant pas l'existence ou non d'une pédagogie idéologique qui sera discutée ici, ni sa dimension politique, comme expression des intérêts d'une classe sociale ou des tensions entre classes, mais la place des idéologies pédagogiques dans les discours des enseignants et leurs effets sur les pratiques d'enseignement. Les idéologies pédagogiques, sont l'ensemble des croyances et des idées pédagogiques dont l'enseignant est porteur, qu'il les revendique explicitement ou non. On mettra aussi bien sous ce terme ce que les didacticiens nomment l'épistémologie spontanée des professeurs (Brousseau, 1998), que l'image qu'ils attachent à leur fonction, la conception qu'ils ont du rôle du professeur, les présupposés quant à l'efficacité de tel ou tel mode d'enseignement ou de groupement des élèves, les croyances relatives aux contenus d'enseignement, les convictions quant à la nature des relations maître- élèves, à l'activité des élèves, etc. Ces idées peuvent former un système plus ou moins élaboré et se référer ou non à des courants de pensée, à des mouvements organisés. L'idéologie pédagogique est donc un ensemble complexe qui peut prendre des formes variables selon les enseignants et se manifester aussi bien dans les discours élaborés et argumentés du militant pédagogique, que dans les activités ordonnées et régulières de l'enseignant expérimenté, ou dans les paroles ou actions incertaines du professeur débutant.

On conviendra que la notion est floue et difficile à appréhender mais c'est précisément en raison de la diversité des contenus et des manifestations possibles de l'idéologie. L'objectif ne consiste cependant pas à les recenser ou à en donner une vision complète. Il s'agit plutôt d'en repérer les manifestations dans les discours et dans les activités de l'enseignant, étant entendu qu'en la matière, l'écart entre le dire et le faire s'avère irréductible. Les discours sont loin de recouvrir les pratiques, mais ils servent bien souvent à les justifier et les rationalisations des professeurs contribuent à révéler les formes cachées de leur idéologie. Il semble dès lors impossible de parler de

¹²⁹ Je renvoie à la très riche analyse proposée par Ricoeur (1997) sur l'évolution du concept d'idéologie, à travers les lectures de Marx et d'Althusser.

l'idéologie en dehors de l'analyse des formes verbales de son expression (songeons à l'étymologie du mot lui-même) et de l'observation des formes pratiques de l'action du professeur. L'idéologie ne se révèle toutefois pas seulement dans les discours ou dans l'action, mais dans la confrontation du dire et du faire. L'étude des effets didactiques de l'idéologie du professeur implique donc de considérer ensemble l'idéologie *et* l'action, plutôt que d'opérer la dichotomie platonicienne entre monde sensible et monde intelligible, monde des idées pédagogiques et monde de l'action pédagogique.

Les recherches que j'ai menées dans des classes pédagogiquement diversifiées confirment le poids de certaines idéologies pédagogiques sur les pratiques des enseignants. Je prendrai quelques exemples extraits de mes travaux sur l'entraide entre élèves dans des classes de cycle 3 (Marchive, 1995). L'idéologie pédagogique est particulièrement affirmée dans la classe « pédagogie institutionnelle » où le professeur revendique son appartenance au groupe local pédagogie institutionnelle dont il est d'ailleurs un des pionniers. L'entraide entre élèves y est institutionnalisée et fait partie des compétences nécessaires pour acquérir certaines ceintures de comportement et une des principales responsabilités des chefs d'équipe consiste à organiser l'entraide (cf. *supra*, p. 106). L'entraide est également valorisée dans l'évaluation des plans de travail : un élève n'ayant pas rempli son contrat mais ayant apporté une aide reconnue à l'un de ses pairs, pouvait être « rétribué » en fonction du service rendu¹³⁰. L'importance de l'entraide est affirmée sans ambages par le maître : « *L'entraide c'est un mot non seulement qu'on emploie, mais dont on connaît la réalité parce qu'on a mis des trucs en place pour que ce soit comme ça, et pas seulement en classe (...). Les institutions que l'on met en place vont dans le sens de cette entraide en grande partie. En fait, il faut que ce soit clair dans la tête de tout le monde, alors on en parle beaucoup* ». Le discours magistral est confirmé par la quasi-unanimité des jugements des élèves en faveur des situations d'entraide entre élèves (Marchive, 1996). L'entraide n'est cependant pas seulement encouragée pour sa valeur morale, mais pour son intérêt didactique : « Apprendre à s'entraider, apprendre en s'entraidant semble bien résumer la double fonction de l'entraide dans cette classe institutionnelle » (Marchive, 1995, 270). Deux exemples illustreront les conséquences didactiques de cette idéologie pédagogique (Marchive, 1995, 1997)¹³¹.

Une séance d'entraide en mathématiques. Hélène est au CM2, Victor au CM1. Ils ont travaillé individuellement sur une « idée de calcul » proposée par Hélène. Cette idée, déposée dans la boîte « idée de calcul » est la suivante : « Une voiture roule à 100 Km/h. Elle parcourt une distance d'un kilomètre. En combien de temps aura-t-elle parcouru un kilomètre ? ». Cette idée a été lue devant la classe, son énoncé explicité par Hélène, clarifié par le maître, le problème strictement mathématique restant entier. Après un temps de recherche individuelle, Victor et Hélène se mettent ensemble pour comparer leurs résultats. Hélène ayant trouvé la réponse exacte (le maître lui ayant

¹³⁰ Dans cette classe, la monnaie intérieure circule et un « marché » a lieu tous les quinze jours, selon les principes classiques de la pédagogie institutionnelle (Vasquez, Oury, 1971, 1972). L'évaluation se fait sur le modèle des ceintures de judo : ceintures de comportement, de mathématiques, de français. On y retrouve les techniques et outils propres à la pédagogie Freinet : texte libre, journal scolaire, correspondance, travail individualisé, fonctionnement coopératif, etc. Le *Conseil* est l'institution souveraine, instance de régulation et de décision.

¹³¹ Voir aussi l'étude des effets didactiques des idéologies pédagogiques réalisée par Roiné (2005).

fourni quelques indices sans lesquels elle n'aurait pas réussi), elle se charge d'expliquer à Victor qui, lui, n'a pas de réponse. Voici quelques extraits de ce dialogue :

Hélène : - *Les 100 kms, tu vois, il les fait en 3600 secondes alors ... comme c'est pas 100 kms, c'est 1 km, on a enlevé les deux zéros là. Eh bien, tu fais pareil pour 3600 et puis...*

Victor : - *Mais moi je comprends pas pourquoi tu as fais tout ça....*

Hélène : - *Ben, ça t'aide à trouver, sinon...*

Victor : - *Oui, mais c'est des km/h, c'est pas des minutes et des secondes...*

Hélène : - *Tu as compris ?*

Moue de dénégation de la part de Victor. L'échange va se poursuivre plusieurs minutes. Hélène réitère ses explications. Victor répète qu'il ne comprend toujours pas. Le maître arrive et demande si tout va bien. Hélène répond par l'affirmative, sans grande conviction.

Maître : - *C'est bon. Si c'est clair, ça va être facile à présenter. Organisez-vous pour présenter si c'est fini.*

Victor : - *Non, mais elle a fini mais j'arrive pas à comprendre à quoi servent les heures là !*

Maître : - *Eh bien, il faut que vous discutiez encore. Il reste un moment...*

Victor : - *Hélène, ça fait cinq ou six fois qu'elle me répète et je comprends toujours pas !*

Maître : - *Si elle fait que te le répéter, c'est peut-être normal. Il faudrait peut-être lui dire autrement... Essaie de trouver une autre façon...*

Hélène soupire et reprend ses explications. Toujours les mêmes propos de Victor. Hélène perd patience et se fâche, visiblement exaspérée. Victor réplique vertement puis ricane, désabusé. Hélène tente une nouvelle explication puis propose un schéma que Victor essaie vainement de comprendre. Le maître revient.

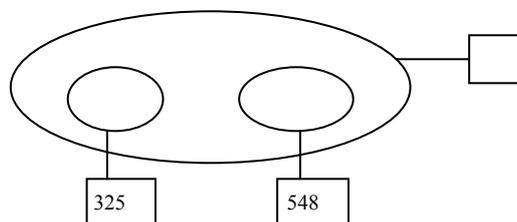
Maître : - *Avez-vous quelque chose à présenter ?*

Hélène : - *Mmmm.... J'arrive pas à lui expliquer.*

Maître : - *On vous aidera, c'est pas grave, on vous aidera...*

Quelques hypothèses sur les raisons de l'échec de cette situation d'entraide sont envisageables : la nature du problème ou trois difficultés se superposent (les unités employées, le type d'opération mathématique à effectuer, la nécessité de convertir) ; le niveau de Victor, élève du CM1, et qui n'a peut-être pas les acquis nécessaires à la compréhension réelle du problème ; la compréhension d'Hélène de sa propre solution (le maître lui avait fourni des indices pour la mettre sur la voie de la solution). Mais il faut aussi remarquer l'étonnante abstention du maître qui, fidèle à son idéologie, délègue à une élève la responsabilité de l'explication, et reporte le problème *sine die*. Le même phénomène s'est présenté quelques jours plus tard, au cours d'une séance de travail individuel :

Un véritable blocage. Muriel a choisi d'être aidée par Josépha, après que le maître ait reconnu sa propre incapacité à lui faire comprendre les opérations soustractives du cahier de technique opératoire (Muriel présente de nombreuses difficultés scolaires, en particulier en mathématiques, matière où elle présente « un véritable blocage », aux dires du maître). Il s'agit, entre autres, de compléter le diagramme suivant :



Je ne reprendrai pas l'ensemble du déroulement de la séquence interactive au terme de laquelle Muriel n'a pas été en mesure d'appliquer le raisonnement présenté par Josépha à d'autres situations. Tout au plus a-t-elle acquis un mécanisme, le processus d'apprentissage relevant davantage du conditionnement que de la réflexion, le sens de l'opération n'étant jamais abordé.

Une nouvelle fois, la croyance en la valeur, *en soi*, de l'entraide, laisse les élèves démunis, montrant les limites de l'entraide et des compétences didactiques que l'on peut attribuer à l'élève aidant, fut-il compétent au niveau disciplinaire : on ne s'improvise pas enseignant. La dévolution à l'élève aidant d'une tâche d'aide ou d'enseignement ne doit en effet pas faire oublier que le maître demeure le garant des apprentissages des élèves et que c'est à lui qu'incombe la responsabilité de l'enseignement. Or l'enseignant *croit* en la valeur de l'entraide, à sa valeur morale et à sa valeur didactique. L'appartenance au groupe de la pédagogie institutionnelle, vient conforter cette croyance et occulter les limites de l'entraide, l'empêchant d'envisager une autre situation didactique en réponse aux difficultés des élèves. En adoptant et en reprenant à son compte le discours de la pédagogie nouvelle (c'est l'enfant qui apprend et lui seul, par sa propre activité et non en recevant un savoir, il apprend en collaborant avec les autres, etc.), le maître s'y assujettit et agit « naturellement » selon des principes qu'il a fait siens.

Il n'est évidemment pas question de dénigrer la pédagogie institutionnelle ou de condamner l'idéologie de l'école moderne, dont je crois qu'elle est au contraire particulièrement porteuse d'espairs, mais de montrer les conséquences didactiques de l'assujettissement du professeur à des idéologies pédagogiques. Celles-ci ne sont d'ailleurs pas le fait des seuls discours pédagogiques : elles sont parfois renforcées par les travaux scientifiques et leur reprise par les discours noosphériens qui contribuent à rendre ces idéologies encore plus prégnantes. On peut ainsi faire un lien entre la valeur attachée à l'entraide – et les travaux sur celle-ci – et le développement du paradigme interactionniste, en particulier l'importance accordée aux interactions entre élèves dans les années 80, par les travaux de la psychologie sociale génétique (cf. *supra*, p. 13). Alors que les psychologues sociaux étaient eux-mêmes relativement prudents, certaines notions ont fait florès dans les discours pédagogiques (conflit socio-cognitif par exemple) et ont pu conduire à penser qu'il suffisait que les élèves interagissent pour apprendre. On sait les réserves qu'il convient d'opposer à une telle croyance qui ne pouvait que se renforcer de la convergence entre morale et science. Un autre exemple pourrait être donné par la récente promotion de la pédagogie différenciée au rang de pédagogie quasi officielle (recommandée par les textes), qui en a fait une référence impossible à ignorer pour les enseignants lesquels ont dû, bon gré mal gré, se soumettre aux injonctions de ses promoteurs, jusqu'à ce que ceux-ci en reconnaissent les limites (Meirieu, 1995 ; cf. *supra*, p. 63).

Les recherches à engager dans ce domaine peuvent aussi bien s'orienter sur les idéologies pédagogiques explicites (l'appartenance revendiquée à un mouvement pédagogique, la défense argumentée d'une méthode didactique, les convictions sur l'efficacité de telle ou telle pratique, etc.), que sur les idéologies implicites, comme celle qui transparaît dans le discours de cette enseignante de pédagogie classique à propos des échanges entre élèves : « *Je dirais que je les tolère... Mais enfin, avec un oeil vigilant... J'essaye d'y voir le plus clair possible. C'est surveillé quand même... Je vérifie à peu près tout... C'est une liberté surveillée ! ... J'aime bien que le travail soit personnel bien sûr pour juger la vraie valeur de l'enfant... Aider quelqu'un à démarrer, donner des*

idées à quelqu'un, je ne suis pas contre. Mais j'ai toujours peur du danger qui est là : tu me fais carrément le devoir... Je me méfie de tout ça parce que j'ai peur qu'il y en ait qui en profitent, qui exploitent la situation, que ce soient toujours les mêmes qui travaillent et les mêmes qui ne fichent rien... ». Il est évident que de tels propos n'ont d'intérêt que confrontés avec les pratiques effectives, dont on voit très vite qu'elles ne sont pas aussi normatives ou coercitives qu'on pourrait le croire. Une partie du travail du chercheur réside dans l'étude de cette distance entre les convictions affichées, les pratiques déclarées et les pratiques effectives, pour comprendre ce qui est au principe des pratiques et comment les enseignants s'efforcent, éventuellement, de la réduire. Si, comme le dit Claparède, « le pédagogue *croit* », que croit-il et comment en arrive-t-il à croire ? Jusqu'où croit-il et jusqu'où peut-il aller dans la défense et la mise en œuvre de ses convictions ? A partir de quand et pour quelles raisons ces croyances ou ces convictions peuvent-elles être ébranlées¹³² ?

Des travaux comme ceux de Jourdain (2004) montrent bien qu'il ne suffit pas de reconnaître la conscience morale et politique des instituteurs ou leur « tradition de pensée démocratique », pour régler la question de l'éducation civique et morale à l'école. S'appuyant sur l'observation des classes et sur des entretiens consistant à interroger les enseignants sur les valeurs visées dans les activités observées, l'auteur montre que si les enseignants ont des conceptions relativement similaires (proches de la théorie rawlsienne), les mêmes discours peuvent engendrer des pratiques très diverses. Un double constat s'impose alors : « une même valeur formelle [peut] ouvrir le champ à des pratiques plus que divergentes chez les maîtres, et [...] ceux-ci affirment la conformité de leur action pédagogique avec la valeur visée » (*id.*, 155). Le discours sur les valeurs ne suffit donc pas à régler la question des pratiques. Et c'est ici bien sûr que se pose la question de l'enseignement des valeurs à l'école...

Le travail de thèse de Mme Mougin que je co-dirige, étudie précisément cet espace entre l'idéologie pédagogique déclarée des enseignantes pratiquant la *méthode Montessori*, et les pratiques effectives dans les classes. Les premières observations confirment la grande diversité des enseignantes face à ces assujettissements, certaines les niant absolument et s'efforçant d'accorder au plus près leurs pratiques à la norme, d'autres au contraire, plus sensibles à la contingence, composent avec la norme et ne font pas de leur idéologie un dogme, préférant parfois se démettre (demander une nouvelle affectation) que se soumettre. L'intérêt de ce travail ne réside pas seulement dans l'étude des rapports entre assujettissement idéologique et obligation d'enseigner, mais dans la recherche des fondements (objectifs) de cette idéologie et les raisons de la grande faveur dans laquelle elle se trouve encore aujourd'hui, au moins dans les pays anglo-saxons et dans une grande partie du continent américain. On pourrait voir, en particulier dans le double ancrage mystique et scientifique de cette méthode, les traces d'une idéologie de la modernité, empruntant à la fois au scientisme de la pédagogie expérimentale naissante, et à l'humanisme de la vieille philosophie morale. Le succès actuel de cette idéologie pédagogique viendrait alors moins de son efficacité didactique que de sa proximité avec certaines formes de l'idéologie dominante, partagée entre attrait pour la science et retour des valeurs éthiques, morales ou religieuses.

Tout enseignant porte en lui des croyances et des idéologies, mais tous ne sont pas confrontés aux mêmes conditions sociales d'exercice, aux mêmes contraintes

¹³² « Comment peut-on croire à moitié ou croire à des choses contradictoires ? » s'interroge Paul Veyne en ouverture de son ouvrage *Les grecs ont-ils cru en leurs mythes ?* (1983). Les enseignants ne sont-ils pas dans cette situation, de devoir croire et faire des choses, au moins partiellement contradictoires ?

institutionnelles, ou aux mêmes exigences professionnelles. Je voudrais, dans le point qui va suivre, montrer l'intérêt d'étudier ces phénomènes à partir des positions différentes occupées par les enseignants au sein de l'institution scolaire. Je le ferai en m'appuyant sur deux catégories d'enseignants, dont la position tout à fait spécifique à l'intérieur du champ, n'est pas sans conséquence sur les pratiques d'enseignement : les remplaçants et les maîtres formateurs.

2.3. La position dans le champ : le cas des remplaçants et des maîtres formateurs

Les instituteurs ou professeurs remplaçants sont des instituteurs ou professeurs comme les autres ; ils s'en distinguent seulement par la fonction qu'ils exercent : remplacer un enseignant en congé ou en stage, et donc être affecté dans une classe inconnue pour une durée plus ou moins longue. Pour banale qu'elle puisse paraître, cette situation n'en comporte pas moins des contraintes particulières pour ceux qui l'exercent, même s'ils sont souvent très aguerris et rompus à cet exercice¹³³. Durant l'étude que j'ai menée dans trois classes de cycle 3 sur les rituels et les ruptures d'habitus (Marchive, 1999), j'ai observé trois enseignants remplaçants¹³⁴. Cette observation trop brève, et dont l'objet n'était pas centré sur le travail des remplaçants, n'en a pas moins révélé les conditions particulières d'exercice du métier et les contraintes didactiques auxquelles étaient confrontés les enseignants remplaçants : absence de mémoire didactique et de repères quant au niveau des élèves, ignorance des habitudes pédagogiques et des routines didactiques de l'enseignant titulaire... Suivant le degré d'exigence de l'enseignant titulaire, le remplaçant peut être invité à s'intégrer plus ou moins étroitement dans le dispositif pédagogique : suivre le même emploi du temps, reprendre la progression de l'enseignant, utiliser les mêmes manuels, réaliser les mêmes activités. Qu'il choisisse ou non de les respecter, les attentes de l'enseignant titulaire et ses pratiques pédagogiques pèsent sur la manière dont l'enseignant remplaçant va concevoir et réaliser sa tâche.

La position très particulière qu'il occupe dans le champ de l'enseignement soumet donc l'enseignant remplaçant à un certain nombre de contraintes objectives et à des obligations (professionnelles, morales), auxquelles il choisit ou non de s'assujettir. Il est probable que confronté à des situations multiples et très diverses, le remplaçant soit amené à développer des compétences pédagogiques spécifiques, une sorte de sens

¹³³ Il y a encore une vingtaine d'années, cette fonction était abandonnée aux instituteurs débutants. Aujourd'hui, elle est exercée par des enseignants expérimentés, souvent proches de la retraite, motivés autant par la revalorisation financière que par les moindres contraintes qu'elle impose : pas de responsabilité de classe à l'année, moins de charges institutionnelles (réunions, rencontres avec les parents) et pédagogiques (projets, activités pédagogiques). Déchargé, de fait, d'un certain nombre des obligations statutaires auxquelles est soumis tout enseignant titulaire, il n'en est pas moins confronté à des problèmes pédagogiques spécifiques. Sur l'évolution de la profession enseignante, voir les travaux déjà cités de Bourdoncle (1990, 1991, 1993) et ceux de Peyronie (2000).

¹³⁴ L'observation ethnographique a été menée durant quatre semaines dans chaque classe : un premier temps d'observation de l'enseignant titulaire (deux semaines) a permis d'identifier un certain nombre de pratiques ou de comportements pouvant relever de la catégorie des rituels didactiques et de déterminer certains aspects de la culture didactique de la classe ; un deuxième temps d'observation de l'enseignant remplaçant (une semaine) a consisté à identifier et à décrire les effets de rupture introduits par la nouvelle situation ; le troisième temps (une semaine) a consisté à observer, au retour de l'enseignant titulaire, les procédures de restauration de l'ordre scolaire ancien ou l'instauration de nouvelles habitudes ou formes rituelles.

pratique ou d'habitus pédagogique lui permettant de faire face, avec un maximum de chances de succès, aux situations auxquelles il est confronté. Ces manières particulières de répondre aux contraintes de la situation, ces modes spécifiques d'adaptation, constituent autant d'objets d'étude pour le chercheur qui cherche à comprendre les raisons des actions : pourquoi l'enseignant remplaçant fait-il ce qu'il fait ? Qu'est-ce qui pèse sur ses décisions et quels arrière-plans sont susceptibles de rendre compte des principes de ses actions ? Quels sont les effets didactiques de ses choix pédagogiques et en quoi les changements qu'il introduit dans le fonctionnement habituel de la classe, permettent-ils de mieux comprendre les régularités à l'œuvre dans les pratiques d'enseignement des enseignants titulaires ? Bien qu'il ait très peu intéressé les chercheurs, le travail des remplaçants serait alors un bon révélateur des effets d'Arrière-plan et contribuerait une meilleure connaissance des phénomènes d'enseignement. Il en est de même du travail de maître formateur qui, parce qu'il occupe une position très particulière dans le champ, à l'interface de la théorie et de la pratique, revêt à mon sens un intérêt tout particulier pour l'étude du métier et de la formation de l'enseignant.

La fonction de professeur maître formateur, implique des obligations statutaires : participation à l'élaboration du projet pédagogique de l'équipe des formateurs ; préparation, conduite et exploitation d'activités pédagogiques nécessaires à la formation initiale et continuée des maîtres ; aide personnalisée aux élèves-maîtres. Dans les faits, ces obligations consistent à accueillir des stagiaires dans sa classe (stages de sensibilisation et d'observation, stages en responsabilité), à intervenir dans le cadre de la formation initiale ou continue et à collaborer avec les formateurs d'IUFM, qu'il s'agisse de la simple production d'outils pédagogiques pour la formation (enregistrement vidéo de séquences par exemple) ou d'activités de recherche-action, la classe servant alors de terrain d'expérimentation pédagogique. Mais ces contraintes objectives (accueil des stagiaires, collaboration avec les formateurs d'IUFM, intervention dans les stages de formation), se doublent de contraintes moins visibles, liées à leur statut et aux attentes de l'institution à leur égard. Bien qu'il ne joue plus officiellement le rôle de modèle, le maître formateur n'en reste pas moins un professionnel dont les compétences ont été certifiées par l'institution (CAFIPEMF) et, par voie de conséquence, une figure de référence pour les stagiaires¹³⁵.

Cette position particulière, liée à la reconnaissance dont il a été l'objet et au rôle qu'on lui attribue, confère à l'enseignant formateur de terrain une responsabilité particulière (face à l'institution, à ses supérieurs hiérarchiques, aux stagiaires en formation, etc.) et limite, de fait, sa marge de liberté dans l'exercice de sa profession. Cette « obligation d'excellence » qu'il s'impose, consciemment ou non, l'oblige en effet

¹³⁵ Les maîtres des classes d'application des Ecoles Normales étaient recrutés en fonction de leur valeur professionnelle et technique et « doivent être d'excellents éducateurs » (circulaire du 7 mars 1946). Ces « maîtres d'application », étaient chargés d'accueillir les élèves-maîtres et de procéder devant eux, à des « leçons modèles ». L'apparition des « conseillers pédagogiques », dans les années 60, puis la création du *Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles annexes et d'application* (CAEAA) en 1962 ne va pas supprimer les leçons modèles, mais va progressivement faire évoluer le rôle de l'enseignant vers celui de formateur. Cette évolution sera consacrée en 1973 par l'unification de la fonction sous l'appellation de « maître formateur » dont la double compétence de maître et de formateur sera consacrée par la création du CAFIMF (*Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur maître formateur*) en 1985. Cet examen devait permettre de choisir « parmi les candidats, ceux qui peuvent allier à leur qualité d'enseignants des qualités de formateur d'adulte et d'animateurs pédagogiques ». La disparition des instituteurs au profit des professeurs d'école a conduit à le renommer : en 2001, le CAFIMF est devenu le CAFIPEMF (*Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou professeur des écoles maître formateur*).

à enseigner de manière « experte », c'est-à-dire selon les règles de l'expertise reconnues par l'institution (ses supérieurs hiérarchiques, les formateurs IUFM) et diffusées auprès des stagiaires. C'est donc paradoxalement parce qu'il fait autorité, que l'enseignant formateur ne peut pas tout s'autoriser, puisque cette autorité repose sur une pratique établie, exposée, et parfois normalisée. Sa position dans le dispositif de formation le place ainsi sous contrôle, en l'assujettissant à un certain type de pratique experte excluant toute forme d'improvisation, d'approximation, d'ouverture à l'incertitude ou de relâchement. Les écoles annexes et d'application ont longtemps été considérées comme des écoles d'excellence en raison de cette exigence permanente qui pesait sur les maîtres. Mais toute médaille à son revers : en perdant sa spontanéité, l'enseignement court le risque de devenir rigide, normatif, et de perdre ce qui lui confère sa dimension humaine. Ce n'est pas un hasard si les stagiaires soulignent l'énorme distance entre les pratiques d'enseignement dans les classes des maîtres formateurs et les écoles « ordinaires », dans lesquelles ils sont amenés à enseigner, lors de leur stages en situation par exemple.

L'image de l'enseignant expert diffusée par les travaux de Tochon (1993) a contribué à renforcer cette image du praticien chevronné totalement maître de sa pratique et de ses choix didactiques. On a pu ainsi proposer une « théorie de la pédagogie » à partir des recherches contemporaines sur le savoir enseignant (Gauthier, 1997). Le paradigme de la pensée enseignante arriverait aujourd'hui à maturité (Tochon, 2000) mais Tochon lui-même reconnaît que « la métaphore de la réflexion [...] a ses limites dès lors qu'elle est assurée sous l'obédience d'un réseau de mentors ayant pour tâche d'homogénéiser la pensée éducative » et que les effets pervers de ce paradigme mériteraient d'être examinés : « Il est possible que la tâche la plus utile dans les prochaines années pour les chercheurs réfléchis, soit de nuancer ces *a priori* paradigmatiques et de réintégrer des dimensions laissées pour compte au sein du paradigme » (*id.*, 153). Sans doute le paradigme de la pensée enseignante n'est-il pas aussi développé en France qu'aux Etats-Unis mais son succès n'en est pas moins incontestable et son influence auprès des formateurs mériterait d'être précisément évalué¹³⁶. C'est pourquoi il me semble nécessaire de prendre au mot son promoteur et de mener un travail de recherche approfondi sur les effets de la diffusion de ce paradigme auprès des enseignants formateurs eux-mêmes : quels effets génère-t-il sur les pratiques des enseignants formateurs ? Quelles conséquences sur les formés et sur leur conception du métier d'enseignant ?

Les enseignants formateurs de terrain ayant une obligation de formation¹³⁷ ont, en effet, toutes les raisons d'être particulièrement sensibles aux discours noosphériens : mieux informés que la plupart de leurs collègues de l'actualité pédagogique ou didactique, plus proches des lieux de diffusion des savoirs de la recherche (ou de leurs versions vulgarisées), ils sont aussi plus proches des formateurs d'IUFM avec lesquels ils entretiennent des relations privilégiées, et de la hiérarchie de l'IUFM et des

¹³⁶ Même s'il n'ont pas encore reçu de ratification officielle, les standards professionnels et les indicateurs de performance de la licence graduelle d'enseignant instaurée dans certains Etats des Etats-Unis sont à cet égard très instructif, de même que le nombre impressionnant de sessions du congrès annuel de l'AERA (*American Educational Research Association*) et d'articles explicitement consacrés à la pensée des enseignants (Tochon, 2000, 150-151). En France, de nombreuses publications ou articles sont consacrés à ce sujet dans les revues pédagogiques. La revue *Recherche et Formation* a par exemple consacré un numéro à « La construction de l'expert » dont Tochon était le rédacteur en chef invité (n° 47, 2004).

¹³⁷ Ils bénéficient pour cela d'une décharge de service de 6 heures par semaine.

inspecteurs départementaux avec lesquels ils collaborent dans les jurys de CAFIPEMF, pour l'évaluation des stagiaires ou en intervenant dans les stages de formation ou les journées pédagogiques. Plus proches des lieux du savoir et du pouvoir, ils occupent une place dominante au sein de leur groupe professionnel d'origine. Bénéficiant d'un capital social supérieur à celui de leur collègue par leur insertion dans les différents réseaux et par la connaissance du milieu qu'elle confère, ils jouissent aussi du capital symbolique lié à leur situation professionnelle de formateur et à la reconnaissance de leur expertise. Malgré leur distinction et la position dominante qu'ils occupent dans le champ de la pratique enseignante, ils n'en sont pas moins en position dominée dans le champ de la formation et de la hiérarchie scolaire dont ils sont les subordonnés. Cette position ambiguë n'est pas sans conséquence au plan de l'activité professionnelle : tenus de répondre aux demandes et aux attentes de la hiérarchie, ils doivent faire preuve de leur expertise et justifier leur position au regard de leurs pairs (dans les stages de formation continue par exemple) sans pour autant se marginaliser ou se couper de leur groupe d'origine. On comprend que ce double assujettissement des formateurs de terrain au champ de la formation *et* au champ de l'enseignement implique des conditions d'exercice de la pratique enseignante très particulières et rende très difficile une pensée pédagogique autonome. Il faudrait se demander alors comment les enseignants formateurs de terrain rationalisent leur pratique et comment ils défendent la cohérence de leur action pédagogique¹³⁸.

Le double assujettissement des formateurs de terrain est particulièrement emblématique des difficultés du travail de l'enseignant et joue probablement une fonction de miroir grossissant des contraintes auxquelles l'enseignant « ordinaire » est soumis. L'exploration des différentes formes et des effets de ce double assujettissement ne représente pas seulement un intérêt au plan de la formation initiale et continue des professeurs, mais contribue à l'étude plus générale des situations d'enseignement. Les perspectives de recherche ouvertes ici n'ont aucune prétention à couvrir l'ensemble des aspects de la pratique enseignante, mais permettent de montrer l'intérêt de ce double cadrage, anthropologique et didactique. Plutôt que de poursuivre une confrontation stérile entre didactique et sciences de l'éducation, l'approche anthropo-didactique propose un cadre épistémologique et théorique qui s'appuie sur leur complémentarité pour mieux étudier les phénomènes d'enseignement. Non seulement ce cadre rend possible le travail entre didacticiens et chercheurs en sciences de l'éducation, mais il rend stérile l'opposition « pédagogues » et « didacticiens » au sein même des sciences de l'éducation. Il permet au contraire de développer et de mettre en commun des points de vue particuliers sur un même objet, autour d'un même cadre théorique. Pour autant aucun travail de recherche ne se résume à ses dimensions épistémologiques et théoriques. Il soulève aussi des questions méthodologiques (et éthiques), quant à la nature et à la portée du travail du chercheur et donc, par voie de conséquence, quant à la place et au rôle du directeur de recherche. C'est à ces questions que je consacrerai le dernier point de cette étude.

¹³⁸ Dans un article consacré à l'expertise enseignante et s'appuyant sur l'étude de cas d'une institutrice, maître formatrice dans une école maternelle de ZEP, Chartier (1998) montre qu'une action pédagogique cohérente peut s'alimenter à des sources théoriques hétérogènes, que l'enseignante n'a pas forcément gardées en mémoire, mais auxquelles elle a su donner une certaine cohérence pragmatique et théorique.

3. Le métier de chercheur en sciences de l'éducation

3.1. Remarques sur la méthode ethnographique

L'ethnographie est devenue, depuis les années 90, une méthode de recherche très prisée en sciences humaines. La sociologie française, très marquée par la tradition positiviste héritée de Durkheim et de ses *Règles de la méthode sociologique*, relayée près de 80 années plus tard par *Le métier de sociologue* (Passeron, Bourdieu, Chamboredon, 1973), n'a suivi que très tardivement le courant de la *Nouvelle Sociologie* britannique et ses orientations théoriques et méthodologiques (Forquin, 1983, 1997). Cette dernière, très fortement influencée par l'école de Chicago et ses travaux de terrain, a retrouvé les vertus du *fieldwork* des sociologues américains, eux-mêmes très fortement imprégnés de l'expérience des anthropologues et de leur méthode ethnographique¹³⁹. Bien que moins anciennes, les sciences de l'éducation, héritières elles aussi de la tradition de recherche expérimentale (cf. *supra*, partie 2), ne découvrent que tardivement l'ethnographie de l'éducation britannique (Sirota, 1987). Le développement de la recherche de terrain et de l'observation ethnographique n'en est que plus spectaculaire. Marginale dans les années 90, celle-ci devient quasiment dominante aujourd'hui, au regard des travaux publiés dans les principales revues de sciences de l'éducation¹⁴⁰. La question aujourd'hui est moins celle de la coexistence des méthodes, que de l'existence de travaux fondés sur le recueil et l'analyse de données quantitatives. Une telle remarque pourra surprendre de la part d'un défenseur de l'ethnographie de l'école mais elle s'appuie sur la conviction de la nécessaire complémentarité, à égale dignité scientifique, des méthodes quantitatives et qualitatives, dès lors qu'elles sont pertinentes méthodologiquement et scientifiquement valides (Duru-Bellat, 1991). Or on peut s'interroger aujourd'hui sur les raisons qui conduisent au choix de la méthode de recherche et sur la manière dont certaines recherches sont conduites : s'agit-il d'un choix délibéré, dicté par les exigences de la recherche, ou d'un choix par défaut imposé par la limitation des connaissances méthodologiques ? Quelles sont les raisons de cette situation et les conséquences sur les orientations actuelles de la recherche en éducation ?

J'avancerai ici quelques éléments de réponse qu'il serait nécessaire d'étayer davantage. Le premier concerne la formation épistémologique et méthodologique des étudiants et de futurs chercheurs en sciences de l'éducation. Un certain nombre de travaux publiés ou soumis à publication sont entachés d'erreurs ou d'approximations dans l'analyse des données quantitatives où utilisent des modes de calculs statistiques triviaux, insuffisants ou inadaptés au regard de l'ambition affichée et des moyens actuels à disposition. A l'heure du développement des logiciels d'analyse quantitative et qualitative, on peut craindre également que le recours systématique à ces logiciels ne conduise à placer la réflexion épistémologique au second plan et à utiliser ces outils de manière systématique, quelle que soit leur pertinence au regard de la recherche engagée.

¹³⁹ Les distinctions disciplinaires sont traditionnellement beaucoup moins nettes aux Etats-Unis qu'en France et favorisent les emprunts réciproques.

¹⁴⁰ Cette remarque n'est toutefois fondée que sur des observations personnelles, qui demanderaient à être confirmées par un travail d'analyse des modes de recueil et d'analyse des données utilisées dans les thèses et les articles publiés dans les principales revues de sciences de l'éducation.

Face au déficit de connaissance ou de maîtrise de l'outil statistique, les jeunes chercheurs peuvent être tentés de s'orienter vers l'utilisation de méthodes qualitatives, *apparemment* moins coûteuses et plus faciles à mettre en œuvre. Les raisons là encore en sont multiples : résistances des étudiants, le plus souvent d'origine littéraire, aux mathématiques et plus particulièrement aux statistiques ; moindre sophistication apparente du recueil et de l'analyse des données, attrait de l'observation de terrain et statut positif d'ethnologue¹⁴¹ ; amélioration des outils de recueil des données (enregistrements audio, photo et vidéo numériques, etc.) ; existence de nouveaux outils d'analyse automatique facilitant le traitement des données (analyse de contenu des entretiens par exemple) ; etc.

Il n'est évidemment pas question de nier l'intérêt des nouveaux outils de recueil des données qui constituent de réels atouts pour la recherche et dont on peut même penser qu'ils vont modifier le travail de terrain, qu'il soit qualitatif ou quantitatif. On peut y voir la promesse de nouvelles perspectives de recherches et de nouvelles techniques d'observation ou d'analyse des données d'entretien à propos desquelles il faut bien dire que les chercheurs français ne sont guère avancés, voire même passablement démunis, quand on les compare à leurs homologues britanniques ou américains, beaucoup moins orthodoxes et conformistes dans la mise en œuvre des méthodes qualitatives et en particulier de l'observation ethnographique¹⁴². L'utilisation du comptage ou de l'observation armée dans le recueil des données d'observation ethnographique, comme l'usage de la quantification et des statistiques dans l'analyse des données méritent d'être sérieusement interrogés et considérés autrement que comme des formes mineures du travail de terrain¹⁴³. Il n'en reste pas moins qu'on doit s'interroger sur les conséquences de ce nouveau rapport au travail de terrain et en particulier, sur la promotion de l'ethnographie au rang de méthode « autorisée », sans réflexion suffisante quant aux conditions de sa préparation et de sa réalisation. C'est ainsi que, malgré les mises en garde contre les méfaits de la *Blitzkrieg ethnography* (Rist, 1980) ou contre les dangers d'une observation mal contrôlée, on peut voir des recherches ethnographiques menées à partir de quelques observations ponctuelles ou menées par d'autres que par le chercheur qui en fait la restitution et l'analyse. Ces dérives sont le lot de toute méthode de recherche encore mal connue et sont sans doute en partie inévitables, mais on pourrait espérer parfois plus de vigilance de la part des auteurs ou de ceux qui sont en charge de la validation de leurs travaux¹⁴⁴.

¹⁴¹ Il semble que la perception de la posture objectiviste ait évolué et qu'elle ne bénéficie plus de la même image positive dans le champ des sciences de l'éducation. Le discours relativiste est, quant à lui, perçu beaucoup moins négativement, et il est même revendiqué comme une forme plus acceptable du discours scientifique (reconnaissance du sujet, prise en compte de la parole de l'acteur, etc.). Cette évolution pourrait bien être le signe d'un changement plus large, et annoncer le passage d'un paradigme positiviste à un paradigme relativiste, ou les méthodes qualitatives auraient naturellement toute leur place.

¹⁴² On trouvera des exemples de ces diverses conceptions de la recherche qualitative dans les ouvrages de Fornel et al. (2001), Becker (2002), Cefaï (2003).

¹⁴³ Je pense par exemple au travail de Sarrazy sur les interactions maître-élèves (2001) qui allie un recueil de données très précises et une analyse statistique sophistiquée. Je pense également au travail d'étude et de recherche sur le temps didactique réalisé par Chopin (2004), poursuivi par une thèse (en cours) sur la base d'un travail de recueil d'observation par caméras vidéos et notes ethnographiques, conduisant à l'élaboration d'un modèle d'analyse sophistiqué et à l'exploitation statistique des données d'observation.

¹⁴⁴ Je fais référence à des articles parus dans des ouvrages ou revues à comité de lecture, ou à des thèses soutenues. On comprendra qu'il ne soit pas cité de nom ; chacun peut aisément, sur cette question, se forger sa propre opinion.

Un certain nombre de chercheurs ouvrent de nouvelles perspectives méthodologiques, parmi lesquels Piette et sa proposition d'une ethnographie de l'action rapprochée de la vie sociale observée et décrite, par la réhabilitation du détail, cet élément pourtant capital, mais « que le regard doit éliminer pour bien voir et que le texte doit éliminer pour être lisible » (1996, 13). Même s'il n'est pas totalement convaincant dans son entreprise, Piette propose une analyse historique et critique des modèles d'observation qui jalonnent l'histoire de la sociologie et montre l'importance du détail en apparence non pertinent, pour atteindre ce qu'il appelle « le mode mineur de la réalité ». Remarquons que la technique de la photographie-cadre qu'il utilise est celle qui fut utilisée par Varenne et Mc Dermott pour décrire le cas de Rosa auquel il a été fait allusion plus haut (cf. *supra*, p. 104). Cependant l'usage qu'en font ces auteurs ne consiste pas à créer un « effet d'humanité », à l'instar de Piette (1996, 145), mais à extraire, d'un épisode interactif complexe, les éléments témoignant de l'ajustement des comportements de Rosa et de sa maîtresse autour de la « fausse » demande de prise de parole de Rosa et de son occultation « involontaire » par la maîtresse. L'importance du détail réside donc dans son effet de révélation et d'illustration d'un phénomène qui n'a de sens qu'intégré dans un épisode plus général auquel ce détail donne sens. Le détail est donc important, mais il n'a pas de valeur en soi et s'il y a bien un « mode mineur de la réalité », c'est en tant qu'il révèle le non perçu du monde social et éclaire celui-ci d'un jour nouveau¹⁴⁵.

Dans un autre domaine, l'observation et l'analyse des situations didactiques ont posé très tôt la question de la méthode d'observation. Brousseau a ainsi créé, en 1971 un centre d'observation, le COREM, doté d'une salle de classe entièrement équipée pour l'observation des leçons de mathématiques¹⁴⁶. Il a livré ses réflexions méthodologiques dans un article publié dans la *Revue Française de Pédagogie* (Brousseau, 1978), confirmant l'importance accordée à ces questions dans les années 70¹⁴⁷. Le regain d'intérêt pour les questions de méthode ces dernières années est probablement lié à deux facteurs : les demandes nouvelles suscitées par l'avancement des recherches et l'approfondissement des questions théoriques d'une part ; l'apparition des nouvelles

¹⁴⁵ Ce retour aux détails n'est pas sans rappeler l'importance accordée à ces derniers par l'ethnométhodologie pour qui « un modèle ou une structure se manifeste uniquement dans les détails de son actualisation pratique » (Watson, 2001, 21). Selon Garfinkel « toute la recherche entreprise par ces sciences sociales est tenue en échec par la masse écrasante des détails désespérément circonstanciels des activités de la vie courante » (2001, 35) et les pratiques locales « sont à étudier dans leurs détails immédiats et non pas comme des signes, des indices ou des indicateurs » (*id.*, 36). La « méthode documentaire d'interprétation » que propose Garfinkel consiste à « ordonner localement, rétrospectivement et prospectivement, les détails phénoménaux pour faire émerger de la sérialité, de la séquentialité, de la répétition, de la comparaison, de la généralité, etc. » (*ibid.*, 52).

¹⁴⁶ Le COREM (Centre d'Observation et de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques) était situé à l'école Jules Michelet de Talence. Il permettait de recueillir deux types de données : des informations quantitatives et qualitatives sur l'enseignement des mathématiques à l'école primaire sur une longue durée (progressions, fiches de préparation de séquences, travaux d'élèves, épreuves d'évaluation et résultats, etc.) ; des données d'observation concernant des leçons de mathématiques « ordinaires » et des recherches d'ingénierie didactique. Les moyens permettant le fonctionnement du dispositif (3 enseignants pour 2 classes) n'ont malheureusement pas été reconduits. Le COREM ne fonctionne plus depuis 2001 mais son fonds constitue une masse de données particulièrement riches, qui sont en voie de classement et de numérisation avec le concours de l'INRP. L'histoire et le dispositif du COREM sont présentés en annexe de *Théorie des situations didactiques* (Brousseau, 1998).

¹⁴⁷ Dans l'analyse de contenu des articles consacrés à l'étude des interactions maître-élèves dans les principales revues de recherches en éducation, entre 1970 et 1999 (Marchive, Sarrazy, 2000), j'ai pu constater que le nombre d'articles consacrés aux questions méthodologiques, majoritaire dans la décennie 70-80, décroissait nettement la décennie suivante et disparaissait dans les années 1990-1999.

techniques d'enregistrement, plus performantes et plus faciles d'utilisation d'autre part. Les récentes publications autour d'une « didactique comparée » sont un bon exemple de ces nouvelles préoccupations, épistémologiques et théoriques, qui débouchent sur des questions méthodologiques touchant à l'observation dans la recherche clinique (Leutenegger, 2000), à l'analyse de protocoles de leçons (Leutenegger et Munch, 2002) ou à l'articulation entre démarches cliniques et contraintes expérimentales (Schubauer-Léoni, Leutenegger, 2002). La richesse de cette réflexion n'en laisse pas moins circonspect parfois, comme le choix d'effectuer l'observation clinique en l'absence du chercheur pour « éviter un certain nombre d'implicites durant les entretiens qui suivent les séances » (Leutenegger, 2000, 231) ou l'introduction des contraintes expérimentales pour étudier la « didactique ordinaire » (Schubauer-Léoni, Leutenegger, 2002).

L'indéniable rigueur épistémologique et méthodologique dont fait preuve l'approche clinique/expérimentale n'est pas sans rappeler la volonté d'une certaine ethnographie de se libérer de toute forme d'*impureté* et de proposer un « modèle fort » tirant sa légitimité de la validité de ses opérations scientifiques (Schwartz, 1993). On sait que l'ethnométhodologie a pu, elle aussi, construire des situations expérimentales (les *breaching experiments*) à des fins d'investigations et de mise en question des procédures standardisées de collecte de l'information même si, comme le souligne Fabiani, « le recours à l'expérimentation ne conduit pas pour autant à définir un ensemble de techniques et de cadres d'analyse qui ouvriraient la voie à une sociologie clinique » (2001, 291). On peut se demander toutefois jusqu'où la perturbation construite d'un ordre « naturel », qu'il soit clinique/expérimental ou ethnométhodologique, permet d'accéder à l'ordinaire de la vie sociale ou scolaire et le rôle que peut jouer l'observation ethnographique dans ce dispositif.

J'ai développé un certain nombre de mes conceptions du travail de l'ethnographe dans un texte récent sur la familiarité en ethnographie (Marchive, 2005c). Je ne les reprendrai donc pas ici et me limiterai à quelques remarques quant aux conditions et aux limites de la perspective ethnographique en éducation.

L'ethnographie est bien plus qu'une méthode de recueil des données et doit être considérée comme une posture spécifique qui ne saurait se limiter à l'observation participante, mais qui s'étend, au-delà, à l'ensemble du travail d'analyse, jusqu'à l'écriture finale de la recherche. A cet égard, si le travail de terrain (*fieldwork*) est indispensable, il ne saurait constituer à lui seul une instance de légitimation et suffire à décider de l'autorité de l'ethnographe (Clifford, 2003). La description, aussi dense et convaincante soit-elle¹⁴⁸, est insuffisante à fonder le travail de l'ethnographe, sauf à se satisfaire de la simple description, comme le préconisait Wittgenstein¹⁴⁹. Je me situe, de ce point de vue, dans l'approche interprétative ouverte par Geertz (1983, 2003), pour qui l'ethnographe n'est pas un simple observateur et un traducteur, mais un interprète des phénomènes sociaux. La description étant indissociable de l'observateur (de son

¹⁴⁸ Geertz emprunte la notion de « description dense » à Ryle pour qui l'objet de l'ethnographie réside entre la description mince (*thin description*) et la description dense (*thick description*) : « une hiérarchie stratifiée de structures signifiantes dans les termes desquelles les contractions, les clins d'œil, les faux clins d'œil, les parodies, les répétitions de parodie sont produits, perçus et interprétés, et en dehors desquels ils n'existeraient pas [...] » (Geertz, 2003, 211). La notion de description dense ne doit donc pas être comprise comme la condition de l'objectivité, mais comme la condition de possibilité du travail d'interprétation et comme une des dimensions de l'écriture ethnographique.

¹⁴⁹ « On ne peut ici que décrire et dire : ainsi est la vie humaine. L'explication comparée à l'impression que fait sur nous ce qui est décrit, est trop incertaine. Toute explication est une hypothèse. » (Wittgenstein, 1982, 15).

expérience, de ses motivations scientifiques et extra scientifiques, de son appartenance institutionnelle, de ses choix théoriques, etc.), le savoir de l'ethnographe (ou de l'anthropologue) ne peut donc jamais prétendre être une pure copie d'une réalité qui existerait à l'état brut, et dont il suffirait de transcrire ou de décoder le plus précisément possible les différents aspects, mais le résultat d'un travail d'interprétation produisant une (ou des) lecture(s) possible(s) de cette « réalité ».

La notion d'interprétation est intéressante et ambiguë : intéressante parce qu'elle s'efforce de saisir les motifs et les buts des personnes, les significations implicites qu'elles développent au sein de la culture ou du système symbolique étudié (le rituel par exemple) ; ambiguë parce qu'elle laisse entendre que ces significations se laisseraient déchiffrer comme un texte : « Pratiquer l'ethnographie, c'est comme essayer de lire (dans le sens de "construire une lecture de") un manuscrit étranger, défraîchi, plein d'ellipses, d'incohérences, de corrections suspectes et de commentaires tendancieux, et écrit non à partir de conventions graphiques normalisées mais plutôt de modèles éphémères de formes de comportement » (Geertz, 2003, 214)¹⁵⁰. La conception herméneutique de Geertz, tout à fait pertinente à mes yeux pour étudier les conditions d'Arrière-plan des situations d'enseignement (description et interprétation des processus d'assujettissement), semble en revanche insuffisante pour analyser certains phénomènes didactiques qui exigent des concepts théoriques plus élaborés, comme ceux de la théorie des situations didactiques de Brousseau, ou ceux de la théorie des cadres de l'expérience de Goffman (Marchive, 2003a)¹⁵¹. Cette position s'oppose à l'approche ethnométhodologique qui prône le retour phénoménologique « aux choses mêmes » et pour qui la simple description doit remplacer l'explication théorique. Garfinkel le dit d'ailleurs très clairement : « L'ethnométhodologie ne participe pas à cette affaire d'interprétation des signes. Elle n'est pas une entreprise interprétative. Les pratiques locales accomplies ne sont pas des textes symbolisant des "significations ou des événements" » (Garfinkel, 2001, 36). Pour indispensable qu'elle soit, la « simple description » est insuffisante à la compréhension des phénomènes, qu'ils soient sociaux ou scolaires. Je ne pense pas davantage qu'il soit souhaitable de céder aux positions antithéoriques et à la radicalité empirique de Garfinkel, même si certaines des notions proposées par les ethnométhodologues (membre, affiliation, indexicalité, clause *et cetera*, méthode documentaire d'interprétation, etc.) peuvent être des outils d'analyse utiles pour l'ethnographe de l'école.

L'écriture constitue une dimension essentielle du travail de l'ethnographe qui ne peut se satisfaire du seul « réalisme ethnographique » de la description, même si celle-ci est aujourd'hui reconnue comme une des dimensions essentielles du travail ethnographique (Bateson, 1971 ; Geertz, 1996 ; Clifford, 2003 ; Laplantine, 1996 ; Adam et al., 1995). La qualité littéraire de certains récits ethnographiques a sans doute contribué au succès public de l'ethnographie¹⁵² mais ce qui frappe le plus est sans doute l'extrême variété des genres textuels chez un même auteur (Lévi-Strauss en est le

¹⁵⁰ Geertz est encore moins prudent dans *Bali. Interprétation d'une culture*, lorsqu'il écrit : « La culture d'un peuple est un ensemble de textes, qui sont eux-mêmes des ensembles, que l'anthropologie s'efforce de lire par-dessus l'épaule de ceux à qui ils appartiennent en propre » (1983, 215).

¹⁵¹ Bourdieu souligne bien l'importance de la théorie pour comprendre la pratique : « La pratique est toujours sous-estimée et sous-analysée, alors il faut engager, pour la comprendre, beaucoup de compétence théorique, beaucoup plus, paradoxalement, que pour comprendre une théorie » (2001, 81).

¹⁵² Le texte le plus emblématique est sans doute *Tristes tropiques* dont la qualité littéraire n'a rien à envier à l'intérêt ethnographique (Lévi-Strauss, 1955). On pourrait citer des récits plus récents mais à la qualité littéraire tout aussi incontestable comme, par exemple, *Les lances du crépuscule* de Descola (1993). La collection *Terre Humaine* est particulièrement riche en textes de cette nature.

meilleur exemple) ou entre auteurs différents (du texte narratif au récit descriptif, en passant par la synthèse analytique, etc.), sans qu'il soit possible d'établir une quelconque hiérarchie entre ces textes, sinon du point de vue de leur plus ou moins grande proximité aux canons du texte scientifique. L'écriture peut être considérée comme le principal domaine où l'ethnographe peut le plus marquer sa personnalité et son originalité : non pour marquer sa différence, mais pour mieux faire connaître son objet et exposer les résultats de sa recherche. Cette relative liberté, en opposition à l'écriture plus impersonnelle et à la plus forme standardisée des textes scientifiques classiques, n'est sans doute pas pour rien dans le succès actuel de la recherche ethnographique auprès des jeunes chercheurs. Elle n'en présente pas moins des dangers, ne serait-ce que celui d'assimiler le texte ethnographique à un texte littéraire et de réduire l'ethnographie à la littérature¹⁵³. Or, pour importante qu'elle soit, l'écriture n'est que la phase ultime de la recherche ethnographique. Elle se nourrit de la qualité des phases antérieures d'observation, d'interprétation et d'analyse. C'est bien cette complémentarité des différentes phases, en vérité étroitement mêlées, qui contribue à la qualité finale du travail ethnographique.

La méthode ethnographique n'est pas supérieure *en soi* à une autre méthode de recueil des données. Plus attractive en raison sans doute de sa plus grande accessibilité (rien de comparable entre un récit ethnographique et une analyse statistique), elle reste incertaine du point de vue scientifique et les critères de validité sont loin d'être clairement établis. Engager des étudiants dans ce type de démarche n'est donc pas sans risque : le coût en est élevé et les difficultés certaines, qu'il s'agisse de l'aptitude à entrer en relation avec l'autre et à gérer ses émotions, de la capacité à « voir » certains phénomènes et à repérer les indices pertinents d'une situation, de la faculté à produire des descriptions denses ou à rédiger un récit ethnographique.

On dit avec raison que ce n'est pas le chercheur qui devrait décider de la méthodologie choisie, mais la nature de la recherche, son objet, son questionnement, qui devraient orienter le choix de la méthode mise en oeuvre. Tout chercheur devrait donc être en mesure d'utiliser n'importe quelle méthode, en fonction des besoins de la recherche. A vrai dire, les choses se passent rarement ainsi car les questions que se pose un chercheur sont souvent liées à ses propres compétences et à ses propres expériences de recherche. La « boîte à outils » étant forcément limitée, les choix méthodologiques sont réduits à l'utilisation de la meilleure méthode, parmi celles qui sont connues et maîtrisées, et c'est plus souvent la collaboration à l'intérieur du laboratoire ou d'un groupe de recherche qui permet d'ouvrir, si nécessaire, l'éventail des méthodes utilisées¹⁵⁴. Cette utile complémentarité des chercheurs n'est cependant possible et féconde que si chacun maîtrise les méthodologies mobilisées par l'autre (et donc, indirectement, ses arrière-plans épistémologiques). Quelle que soit sa propre « préférence » épistémologique et méthodologique, la formation à la recherche, et *par* la recherche, ne peut donc se limiter à une dimension unique (objectivisme *vs* subjectivisme ; méthode quantitative *vs* méthode qualitative ; etc.). Elle doit viser à

¹⁵³ Dans un de ses derniers ouvrages, Bourdieu met en garde, à juste titre, contre une vision sémiologique du monde, pour qui la science ne serait qu'un discours et une fiction parmi d'autres, et qui conduit au « textisme », ce biais scolastique qui constitue la réalité sociale comme texte (2001, 59).

¹⁵⁴ Le travail sur les interactions maître-élèves, mené conjointement avec Bernard Sarrazy, est de cette nature. Il associe, sur un même arrière-plan épistémologique, le travail qualitatif d'analyse de contenu des revues scientifiques, et le travail quantitatif d'analyse statistique des données empiriques (Marchive, Sarrazy, 2000).

former de futurs chercheurs capables de maîtriser les différentes méthodes, plutôt que de les conduire à se spécialiser trop tôt dans certaines d'entre elles, au risque de favoriser des attitudes de rejet, moins fondées sur des raisons épistémologiques que sur l'incapacité à s'inscrire dans d'autres démarches de recherche.

3.2. L'utilité sociale de la recherche

La question de l'utilité sociale de la recherche n'est pas seulement importante pour des raisons politiques, morales et éthiques, elle l'est aussi pour des raisons scientifiques. La recherche universitaire a en effet la particularité d'être l'émanation d'une volonté sociale qui choisit d'en assumer collectivement la charge, sans la subordonner, *de facto*, à une obligation de résultats¹⁵⁵. Quelle est dans ces conditions la responsabilité du chercheur ? De quoi est-il comptable devant la société ? Peut-il se désintéresser du monde social et des problèmes auxquels celui-ci doit faire face ? Faut-il suivre la position résolument engagée de Bourdieu prônant l'intervention sociale du chercheur et dénonçant « la dichotomie entre *scholarship* et *commitment* – entre ceux qui se consacrent au travail scientifique à l'intention d'autres savants, et ceux qui s'engagent et portent au-dehors leur savoir » (2002, 465) ? Mais alors, comment éviter le populisme ou le misérabilisme qui guette tout chercheur en sciences sociales (Grignon, Passeron, 1989) ? L'accroissement du rôle des décideurs dans l'expression de la demande sociale et l'ouverture de ceux-ci à la recherche qualitative ont été soulignés par Van Zanten (1999). Une telle situation ne comporte pas que des avantages pour la recherche et il faut se demander qu'elle est la responsabilité du chercheur dès lors que les décideurs interviennent prioritairement dans la définition, le financement des programmes de recherche, leur réalisation sur le terrain et la diffusion des résultats.

J'ai longtemps pensé – et je continue à le faire – que le chercheur ne peut pas s'autoriser de lui-même pour participer au débat social et que si les médias sont prompts à décerner des « titres de noblesse scientifique », ceux-ci devraient être utilisés avec prudence et modestie : trop nombreux sont les chercheurs pour qui la valeur scientifique des travaux se mesure à l'aune de la notoriété médiatique. J'ai longtemps cru également que la recherche n'avait pas à se préoccuper de sa réception dans le domaine public, et que toute préoccupation autre que celle liée à la réalisation de la recherche était inutile, voire nuisible à la qualité de celle-ci. Cette position, scientifiquement « pure », moralement désintéressée, ne m'apparaît plus tenable aujourd'hui. Certes le chercheur est un citoyen comme les autres, mais qui, en tant que tel, a une responsabilité particulière quant à la connaissance qu'il produit et qu'il est tenu de faire partager, au moins quand celle-ci peut contribuer utilement au débat public. Jusqu'où peut-il aller dans ses rapports avec la société et pour tout dire, avec le pouvoir politique ? On sait que des chercheurs en sciences humaines (Meirieu pour les sciences de l'éducation,

¹⁵⁵ Il est vrai que cette situation de relative indépendance à l'égard du pouvoir politique, héritée des *universitas* du Moyen-Âge est en passe d'évoluer : l'université du XXI^e siècle va devoir se soumettre aux contraintes de l'évaluation, qu'il s'agisse de l'évaluation des enseignements inscrits dans les nouveaux contrats quadriennaux, ou des évaluations concernant les laboratoires de recherche et la recontractualisation des équipes d'accueil. Mais elle risque surtout, dans la logique de professionnalisation des formations du supérieur, de devoir se soumettre aux nouvelles exigences économiques et aux contraintes du marché de l'emploi.

Dubet pour la sociologie) ont joué naguère, avec plus ou moins de bonheur, un rôle de conseiller - ou de chargé de mission - auprès de Claude Allègre alors Ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie. Rappelons rapidement les faits :

Ministre du gouvernement Jospin du 4 juin 1997 au 27 mars 2000, Claude Allègre désigne Philippe Meirieu en novembre 1997 pour présider une commission chargée de préparer la réforme des lycées. Il est alors « chargé de mission » et incarne le camp des « pédagogues » contre celui des « républicains », défenseurs des savoirs. Une charte pour la réforme des lycées sera publiée en 1999 par le Ministère de l'Éducation Nationale, sur la base des résultats de la consultation nationale présentés au colloque de Lyon les 28 et 29 avril 1998. En juin 1998, P. Meirieu est nommé directeur de l'INRP ; il en démissionnera le 25 mai 2000 et sera nommé directeur de l'IUFM de Lyon en avril 2001 [On trouvera une réaction de Meirieu dans l'introduction de *Radiographie du peuple lycéen* (Establet et al., 2005)].

François Dubet sera chargé d'un audit sur les collèges par Ségolène Royal, alors Ministre déléguée, chargée de l'enseignement scolaire. La synthèse de l'audit, réalisé en mai-juin 1998 est remise en juillet 1998 (*Vingt propositions pour le collège*). F. Dubet est nommé membre du comité de pilotage du débat national sur les collèges dont les résultats seront présentés à La Sorbonne le 18 mai 1999. Un texte d'orientation sera publié au B.O. n° 23 du 10 juin 1999. Le 22 mars 2003, F. Dubet a évoqué l'engagement des chercheurs dans le cadre d'un « samedi matin de l'AECSE » sur le thème : *Recherches en sciences sociales et politique scolaire*. Selon Dubet [notes personnelles], le passage à l'expertise s'opère malgré soi, par la rencontre d'un travail de recherche et de l'actualité. Ce passage pose un problème de traduction de la recherche dans le domaine public et la faute majeure serait de passer du côté de l'action (perte de crédibilité scientifique sans gain de crédibilité politique), la recherche et l'action étant deux univers de pratiques totalement différents.

La responsabilité, dans ce cas précis, concerne le citoyen autant que le chercheur, car si c'est au titre d'expert qu'il est appelé, c'est en tant que citoyen et selon ses propres convictions et sa propre conception du rôle du chercheur qu'il s'engage dans cette aventure. La confusion des rôles est bien sûr toujours possible et rien ne prémunit le chercheur contre les dérives ou les manipulations (Poupeau, 2003).

Si la reconnaissance d'une discipline passe par sa capacité à fournir des éléments de réponse aux questions que se pose la société civile, je ne suis pas sûr que les sciences de l'éducation jouent pleinement le rôle qui devrait être le sien dans le domaine de la production et de la diffusion des connaissances sur l'éducation. Plusieurs raisons peuvent être avancées : la faiblesse des recherches d'envergure, l'insuffisance des travaux de synthèse ou l'absence de réponses scientifiques assurées sur les questions vives qui intéressent le corps social ; le manque d'intérêt pour la diffusion des résultats de la recherche et la réticence à la vulgarisation des travaux scientifiques ; la faiblesse de la tradition française concernant le recours à l'expertise scientifique dans le champ éducatif ; la faible visibilité des recherches en sciences de l'éducation et le manque d'information précises sur celles-ci... Lorsque, par exemple, des chercheurs en sciences de l'éducation sont invités, cités ou interviewés, il est rarement fait référence à leur appartenance institutionnelle d'origine, mais plutôt à leur qualité de sociologue,

philosophe, historien, etc.¹⁵⁶ Si la relative jeunesse de la discipline a pu servir d'explication, sinon d'excuse, il me semble qu'aujourd'hui que les sciences de l'éducation - c'est-à-dire les chercheurs qui la composent - ne peuvent plus faire l'impasse sur une réflexion, individuelle et collective, quant à la diffusion des résultats de la recherche en éducation, au rôle politique du chercheur dans le débat public, et donc à l'utilité sociale de leur discipline.

A cet égard, une des tâches principales du chercheur en sciences de l'éducation, qu'il s'intéresse aux pratiques enseignantes, aux Arrière-plans des situations d'enseignement ou à toute autre question concernant le champ scolaire, pourrait être de contribuer à combler le fossé qui sépare enseignants et chercheurs. Des manifestations réunissant enseignants et chercheurs, comme la *Biennale de l'éducation et de la formation* déjà évoquée dans la partie 2 (cf. *supra*, p. 64), ne peuvent à elles seules résoudre la question. Le problème est sans doute autant politique que culturel (la tradition de séparation entre monde savant et monde profane), mais il ne dispense pas de s'interroger sur les moyens que les chercheurs peuvent mettre en œuvre pour rendre ces échanges non seulement possibles, mais nécessaires¹⁵⁷. On peut certes multiplier les occasions de rencontre (conférences, journées pédagogiques, stages, etc.) et investir davantage les lieux d'échanges (des revues comme les *Cahiers Pédagogiques*, des sites internet comme celui du *Café pédagogique*), il n'en reste pas moins deux questions :

- celle de la disponibilité des enseignants et du temps nécessaire pour la formation personnelle, à l'heure où la formation continue est probablement le secteur le plus délaissé de l'Education Nationale ;

- celle des conséquences pour les chercheurs d'un investissement important dans ce type d'actions, quand on sait qu'elles ne sont à aucun moment prises en compte dans l'activité scientifique des chercheurs : non seulement il n'y a pas de reconnaissance scientifique pour les publications dans des revues pédagogiques ou les interventions dans un stage ou une journée pédagogique, mais de plus, ces publications ou interventions sont souvent considérées comme des sous-produits du travail scientifique, incompatibles avec celui-ci.

Les relations qui s'établissent, au sein des laboratoires de recherche, entre enseignants-chercheurs en poste à l'université et à l'IUFM, et formateurs associés et/ou étudiants en cours de thèse, constituent un élément fondamental pour le rapprochement de la recherche et de la formation. Le développement d'un axe du laboratoire DAEST sur la formation des enseignants me semble à cet égard une priorité. Il ne s'agit pas de promouvoir des recherches en didactique des disciplines, mais de susciter des travaux sur les conditions de réception et de diffusion de la recherche, sur la manière dont les formateurs la perçoivent et dont ils en conçoivent la place et le rôle, sur le rapport des

¹⁵⁶ Citons par exemple Vigarello ou Lelièvre présentés comme historiens, Sirota ou Debarbieux comme sociologues, etc. On peut penser que certains trouvent, dans cet « oubli » de la référence aux sciences de l'éducation, au profit de disciplines plus « nobles », quelque bénéfice symbolique. Cette attitude en dit long, néanmoins, sur l'image des sciences de l'éducation et sur le rapport que certains chercheurs en sciences de l'éducation entretiennent avec leur discipline d'origine.

¹⁵⁷ Je donnerai un seul exemple de cette difficulté à faire rencontrer le monde de la recherche et celui de l'école : le dernier congrès d'*Actualité de la Recherche en Education et Formation* organisé par l'Association des Chercheurs en Sciences de l'Education a eu lieu dans les premiers jours de septembre de l'année 2004 au CNAM (31 août - 4 septembre) en raison des contraintes imposées par le calendrier universitaire. Cette date, qui correspondait à la rentrée des classes, a rendu quasiment impossible la participation des enseignants du primaire ou du secondaire, eux-mêmes parfois chercheurs ou engagés dans des thèses.

formateurs de terrain à la recherche et sur les liens qui peuvent s'établir entre savoirs théoriques et savoirs d'action. Ces perspectives, qui constituent à mes yeux une des réponses possibles à la question de l'utilité de la recherche en sciences de l'éducation n'ont, faut-il le rappeler, aucune visée prescriptive. Elles s'inscrivent dans la démarche compréhensive que j'ai toujours défendue, mais intègrent la dimension pragmatique propre au champ de la formation.

3.3. Le métier de chercheur

Y a-t-il une spécificité du travail de recherche en sciences de l'éducation et une manière particulière d'être chercheur qui justifie que l'on s'interroge sur celle-ci ? L'importante quantité de publications qui lui sont consacrées incite à répondre par l'affirmative et la jeunesse de la discipline en fournit une première explication : toute discipline en voie de constitution ou en cours de stabilisation débat de ses fondements épistémologiques, de ses présupposés théoriques, des questions méthodologiques qui traversent son champ de recherche. Les sciences de l'éducation ont d'autant moins échappé à cette nécessité qu'elles étaient peu unifiées : absence de tradition de recherche et de paradigme dominant, diversité des disciplines de référence (philosophie, histoire, psychologie, sociologie), objet de recherches multiples (avec l'éducation comme seule référence commune). On peut estimer que ce travail de définition et d'homogénéisation de la discipline s'est effectué en deux étapes : une première étape de réflexions et de contributions individuelles ou collectives durant les deux premières décennies (Avanzini, 1992 [1976] ; Mialaret, 1976 ; Not, 1984), qui ont abouti, au cours des années suivantes, à des travaux de synthèse et des publications collectives (Marmoz, 1991 ; Jeannel *et al.*, 1994 ; Charlot, 1995)¹⁵⁸. Ce travail de réflexion a contribué à dégager des fondements épistémologiques communs et les grandes lignes de la discipline, créant la base d'un relatif consensus au sein de la communauté synthétisée dans le rapport CORESE¹⁵⁹. Le début des années 2000 marque une nouvelle étape dans la réflexion sur les sciences de l'éducation, moins centrée sur la nature et le fondement des sciences de l'éducation que sur les travaux réalisés et les perspectives ouvertes (Hofstetter, Schneuwly, 2001 ; Marcel, 2002 ; Leutenegger, Saada-Robert, 2002)¹⁶⁰. Ayant fondé leur légitimité et trouvé leur unité, les sciences de l'éducation auraient aujourd'hui à prouver leur fécondité et leur utilité sociale et donc, à redéfinir le rôle du

¹⁵⁸ Parmi les numéros spéciaux de revues, citons *Pratiques de formation Analyses* sous-titré « Les orientations des sciences de l'éducation à Paris VIII. Les 25 ans de Vincennes (n° 29-30, mai 1995), et *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle* intitulé « Identité et constitution des Sciences de l'Education » (vol. 31, n°1-2, 1998).

¹⁵⁹ Le rapport CORESE a été rédigé à partir des travaux de la *Commission de réflexion sur les sciences de l'éducation*. Ce rapport avait été confié à Bernard Charlot par la direction de l'Enseignement supérieur et remis au ministère en novembre 1993. Dans l'avant-propos de l'ouvrage contenant ce rapport, B. Charlot souhaite que son ouvrage contribue à la réflexion sur les sciences de l'éducation « et qu'enfin cesse le faux débat entre ceux qui dénoncent ce que les sciences de l'éducation *risquent* d'être et ceux qui les défendent au nom de ce qu'elles *pourraient* être. Il est avant tout question de ce que les sciences de l'éducation *furent* et de ce qu'elles *sont* » (1995, 16).

¹⁶⁰ J'ai moi-même apporté ma contribution à cette réflexion dans un texte issu du symposium « Education, Recherche et Société » organisé à Carcassonne en juillet 2000. Je montre comment, au cours de ce symposium, s'est posée la question de la disciplinarité des sciences de l'éducation, que j'ai analysée à partir des interrogations suivantes : Une discipline sans discipline ? Une discipline de la contrebande et/ou de la contrefaçon ? Une discipline sous influence ? Discipline et/ou communauté ? (Marchive, 2002a).

chercheur dans une discipline perpétuellement confrontée aux « questions vives » qui traversent une société civile qui a de plus en plus de mal à penser l'éducation et à gérer son système scolaire.

L'*Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Education* (AECSE) a joué un rôle actif et fédérateur dans ce travail de légitimation et d'homogénéisation de la discipline¹⁶¹. Elle a participé activement à la structuration scientifique du champ en favorisant les échanges au sein de la communauté et en créant les conditions de la confrontation scientifique (cf. *supra*, p. 71)¹⁶². En suscitant la participation des jeunes chercheurs au *Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation* et plus récemment en créant une première journée réservée aux échanges entre doctorants, elle joue également un rôle important dans l'affiliation des jeunes chercheurs à la communauté des sciences de l'éducation. Comme toute organisation de cette nature, une telle association n'est certes pas exempte de risque de dérives corporatives ou d'utilisation à des fins personnelles (reconnaissance sociale, intérêt pour la carrière, etc.), mais ces risques sont à mon avis minimes - et à vrai dire inévitables - au regard de l'intérêt scientifique pour la communauté. A mon sens la responsabilité d'un enseignant-chercheur ne réside pas seulement dans sa participation à l'avancement des savoirs, mais également dans sa contribution personnelle à la vie de la communauté à laquelle il appartient. Le travail que j'ai mené au sein de la commission « cursus - publics » relève de cette volonté. Après avoir été membre du comité d'organisation des congrès de Bordeaux (1999) et de Lille (2001), puis membre du comité de lecture du congrès de Paris en 2004, j'ai participé en tant que membre du conseil d'administration de l'AECSE, à la création et à l'animation, depuis 2001, de la commission « cursus publics »¹⁶³. Cette commission a organisé des séances publiques sur la VAE et la mise en place du système LMD ; elle a établi et diffusé la liste des directeurs de départements et responsables de composantes de sciences de l'éducation, puis un premier fichier des formations professionnalisantes proposées par les départements de sciences de l'éducation. Cette première synthèse a dû être reprise avec la mise en place et la

¹⁶¹ Créée en 1971, elle a été successivement présidée par M. Debauvais (1971-1976), G. Mialaret (1976-1982), G. Vigarello (1982-1989), B. Charlot (1990-1995), P. Durning (1996-1998), M. Altet et N. Mosconi (1999-2001), M. Guigue et P. Rayou (2002-2004) et depuis janvier 2005 par B. Albero et J.-M. Barbier. Son but est de favoriser les échanges et les réflexions sur les Sciences de l'Education. Elle se veut aussi une instance de proposition et cherche à éclairer les débats éducatifs par un regard scientifique. Elle a mené, entre autres, un long travail de réflexion sur la formation des maîtres, sur la recherche en éducation... Elle conduit encore un travail de réflexion régulier sur les contenus des Sciences de l'Education, le statut de ces sciences, leurs orientations possibles, leurs enjeux. Une autre association d'enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation, l'*Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education* (AFIRSE) a participé activement au débat sur les sciences de l'éducation. Emanation de l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française (AIP ELF) créée en 1958 et présidée par Gaston Mialaret, L'AFIRSE est créée en 1990 sous l'impulsion d'Ardoïno et de Mialaret. Elle organise chaque année un colloque international et publie *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*.

¹⁶² Parmi les outils de structuration, citons l'ouvrage de Charlot contenant le « rapport CORESE » (Charlot, 1995), la « brochure bleue » de présentation des sciences de l'éducation éditée une première fois en 1985, puis rééditée à deux reprises (AECSE, 2001), les congrès et colloques réguliers, mais aussi les rencontres du samedi matin consacrées, 5 à 6 fois par an, à l'étude d'une question scientifique ou professionnelle (invitations d'experts, communications scientifiques, débats, etc.), la lettre de l'AECSE et la création en 2003 du site internet de l'association : <http://www.aecse.net/>

¹⁶³ Cette commission, dont j'assume la responsabilité avec Véronique Leclercq, avait pour objectif d'étudier l'évolution des cursus et des publics des sciences de l'éducation en vue de fournir à l'association des éléments d'analyse sur les transformations actuelles et à venir, et de lui permettre de prendre des positions argumentées sur ces questions.

généralisation du LMD et une liste exhaustive de toutes les formations de sciences de l'éducation vient d'être établie en juin 2005. Elle a abouti à la publication du premier *Guide des études des sciences de l'éducation* à la rentrée universitaire 2005.

Ce travail, peu spectaculaire et coûteux en temps, est un outil précieux pour les responsables de formation et représente un apport important en terme de visibilité des sciences de l'éducation. Ce n'est certes qu'un exemple de « service rendu à la communauté » ; d'autres avaient auparavant fait un travail de même nature en réalisant des documents de présentation des sciences de l'éducation (AECSE, 2001). Bien que peu valorisés et pas reconnus (ce ne sont pas des productions scientifiques), ces travaux relèvent à mon sens, de l'activité « normale » de tout enseignant-chercheur, dès lors qu'il considère son métier autrement que comme une activité strictement personnelle et qu'il est attaché à sa discipline autrement que par une simple appartenance formelle. Il est bien évident que cette contribution peut prendre de nombreuses formes et ne saurait se limiter à l'appartenance, même active, à la vie d'une association, quelle qu'elle soit. Mes propos n'ont aucune volonté normative ou moralisante ; ils visent à rappeler que le travail de l'enseignant-chercheur dépasse largement le seul travail de recherche et que sa responsabilité ne se limite pas à la production scientifique *stricto sensu*. On sait bien d'ailleurs, depuis les travaux de Latour (1995), que la vie de laboratoire dépasse très largement le cadre scientifique et que la science en action a toujours les deux visages de Janus...

L'autre face du métier de chercheur concerne son intégration dans la vie scientifique de sa communauté. Le chercheur n'est jamais un homme seul. Qu'il choisisse ou non de s'y intégrer, il est toujours membre d'un groupe social : sa discipline universitaire de référence, un laboratoire ou un groupe de recherche, un réseau structuré ou informel, etc. Mais à l'heure où la plupart des scientifiques « chassent en meute », selon l'expression de Stengers et Schlanger (1991, 184), existe-t-il une manière d'être chercheur qui échappe à la catégorisation forcée ? La question est d'importance au moment où la recherche est de plus en plus structurée, où l'inscription dans un laboratoire de recherche devient une condition de l'existence scientifique, où la participation à un réseau de recherche constitue un gage de crédibilité supplémentaire, où les objets de recherche et les moyens de leur étude dépendent des appels d'offre (Poupeau, 2003). On peut certes se réjouir de cet effort de structuration, face à l'éclatement des travaux de recherche et à l'absence d'une véritable politique de recherche en éducation. Mais on ne peut manquer de s'interroger sur l'avenir d'une recherche dont l'existence dépendrait exclusivement de la participation aux programmes scientifiques élaborés en dehors d'elle. Autant je crois à la nécessité d'une coordination de la recherche, voire à l'intérêt de programmes incitatifs en fonction de la demande sociale¹⁶⁴, autant je pense que celle-ci ne peut pas guider seule l'avenir de la recherche. Il me semble nécessaire de conserver leur marge de liberté aux chercheurs et de permettre à ceux qui le souhaitent, de mener des recherches à contre courant et hors des sentiers battus.

Bien qu'ils soient aujourd'hui incontournables, l'heure n'est cependant plus aux seuls laboratoires, mais aux réseaux et aux collaborations nationales et internationales. Avec le développement de l'Europe, et alors que de très larges collaborations existent depuis longtemps dans la recherche fondamentale et appliquée (physique, chimie,

¹⁶⁴ Une expérience comme celle du *Programme incitatif de recherche en éducation et formation* (PIREF), créé en 2002 aurait pu, si elle avait été pérennisée, contribuer à une meilleure coordination de la recherche.

médecine, etc.), l'harmonisation des politiques d'éducation et de formation a été relativement longue à se mettre en place. Le processus de Bologne engagé en 1999 par 29 ministres européens, visait à construire un « espace européen de l'enseignement supérieur » et à harmoniser certaines caractéristiques des systèmes nationaux d'enseignement supérieur dans le but de favoriser leur « attractivité » et l'« employabilité » des diplômés. La mise en place progressive du système LMD dans l'université française entre 2002 et 2005 signe cette volonté d'une harmonisation des systèmes universitaires européens en vue, en particulier, de favoriser les échanges d'étudiants¹⁶⁵. Certes des dispositifs existaient déjà, concernant étudiants et enseignants, mais ils se trouvent aujourd'hui renforcés, et la politique d'échanges scientifiques encouragée. Si l'on ne peut que s'en féliciter, il faut néanmoins se garder de tout enthousiasme excessif quant à la fécondité scientifique de ces nouvelles structures. Comme le souligne Sirota, à propos de l'expérience de l'Observatoire européen des innovations en éducation et formation, « le cadre habituel de la “science normale” se trouvait quelque peu chahuté, interpellé plus ou moins clairement, plus ou moins implicitement, par l'expérience quotidienne de la vie de cet observatoire, reflétant combien ces perspectives de travail s'inscrivent dans des territoires ou des disciplines que les comparatistes qualifient eux-mêmes d'“hybrides”, car elles se situent généralement dans un territoire aux contours flous et ambigus entre le savant et le politique, entre action réformatrice et recherche scientifique » (Sirota, 2001, 2)¹⁶⁶. Les tensions et contradictions évoquées par Sirota à propos d'une expérience très particulière n'interrogent pas seulement le comparatisme, ils valent pour les autres formes de l'échange scientifique.

Ma propre expérience d'échanges avec des enseignants chercheurs tchèques confirme l'intérêt et la difficulté d'une collaboration scientifique approfondie qui ne se satisfasse pas des seuls échanges formels (conférences, colloques, etc.)¹⁶⁷. Au-delà des obstacles de la langue et de l'éloignement des cultures scientifiques et des traditions de recherche, il n'est pas si aisé d'établir un cadre de travail commun, qui permette de construire des programmes scientifiques réellement partagés. La fécondité de l'échange ne peut en effet se réaliser que dans la réciprocité et l'égalité des apports, le danger étant de recréer des formes nouvelles de « colonisation intellectuelle » ou des hiérarchies implicites, à l'exact opposé d'une réelle collaboration. On peut certes déclarer que l'ouverture tous azimuts est forcément positive et qu'en matière scientifique tout vaut mieux que le repli sur soi. Ce n'est que partiellement vrai. Si l'extension des terrains de recherche et la diffusion internationale des travaux sont souhaitables, elles ne sauraient être suffisantes pour accréditer, à elles seules, la qualité des travaux réalisés. Qu'on ne s'y méprenne pas : je ne veux à aucun moment nier l'intérêt de s'inscrire dans des réseaux ou de favoriser les relations entre chercheurs de pays et de traditions de recherche différents, mais souligner seulement les conditions auxquelles ces politiques sont soumises dès lors qu'elles placent l'activité scientifique au cœur de leurs préoccupations.

¹⁶⁵ J'ai souligné les limites de cette politique volontariste et les inquiétudes que pouvaient soulever certains des aspects du dispositif, que j'ai par ailleurs contribué à mettre en place en 2002, en tant que directeur du département des sciences de l'éducation (Marchive, 2005d).

¹⁶⁶ L'expérience de cet observatoire européen a également été présentée dans la revue *Recherche et Formation* (Cros, 2000).

¹⁶⁷ Ces échanges ont lieu dans le cadre d'un contrat Erasmus liant le département de pédagogie des mathématiques de l'Université Charles de Prague et le département de sciences de l'éducation de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Comment s'inscrire dans des réseaux ou des programmes de recherche sans céder à l'activisme (occuper le terrain à tout prix), à l'opportunisme (traiter les « questions vives »), mais en traitant d'objets communs sur la base de questions réellement partagées ? Comment se prémunir contre la confusion entre la logique de l'expert, tournée vers la prise de décision et la gestion des systèmes, et logique de la recherche, orientée vers l'intelligibilité des phénomènes et la construction de connaissances ? Comment éviter l'isolement et la « bunkerisation » qui refuse toute confrontation scientifique (au nom souvent de la « pureté théorique »), sans tomber dans la confusion épistémologique et la dilution conceptuelle d'une ouverture mal contrôlée ? Ces questions ne sont ni originales, ni nouvelles, mais elles se posent avec une acuité particulière dans les nouvelles conditions de la recherche en éducation aujourd'hui caractérisée par la réorganisation de l'espace mondial, la recomposition des systèmes éducatifs et la restructuration du travail scientifique (Nóvoa, 2001). Aucun laboratoire de recherche ne peut aujourd'hui maintenir une activité scientifique de haut niveau sans s'ouvrir aux travaux engagés sur les mêmes objets, dans des cadres théoriques différents et dans des espaces disciplinaires et géographiques multiples. L'internationalisation de la recherche impose de nouvelles contraintes aux chercheurs, aussi bien dans la maîtrise des langues étrangères, que dans la connaissance des travaux scientifiques ou dans la compréhension des cadres théoriques et des concepts utilisés. Nous sommes sans doute aujourd'hui à l'aube d'une ère nouvelle, où les jeunes chercheurs devront être d'autant mieux armés aux plans épistémologique, théorique et méthodologique, qu'ils seront davantage confrontés aux exigences qu'impose la restructuration du champ scientifique et l'ouverture internationale.

J'ai proposé quelques pistes de recherches et réflexions sur le métier de chercheur ; j'ai dit mon intérêt pour les recherches centrées sur l'étude des phénomènes d'enseignement et sur les questions liées à la formation des enseignants. Les conditions de réalisation de ces projets se trouvent dans la définition d'un nouvel axe de recherche au sein du laboratoire DAEST qui ouvre la voie, dans une perspective anthropo-didactique, à une approche que j'ai qualifiée, de manière sans doute un peu risquée, de *pédagogique*. On peut considérer en effet, de manière grossière et forcément réductrice, que trois points de vue sont développés par les chercheurs en sciences de l'éducation du laboratoire DAEST : le point de vue anthropologique autour des travaux de Pierre Clanché, le point de vue didactique autour des travaux de Bernard Sarrazy, le point de vue pédagogique autour de mes propres travaux. Ces trois points de vue se placent dans la même perspective anthropo-didactique, mais ils abordent l'étude des phénomènes d'enseignement de manière différente en privilégiant des objets et des questions spécifiques, en mobilisant leurs propres cadres conceptuels et en développant des méthodes particulières. Si les deux premiers axes sont aujourd'hui identifiés et reconnus (la formulation « anthropo-didactique » en témoigne), l'axe pédagogique reste à développer. En proposant une clarification théorique et en ouvrant de nouvelles perspectives de recherche, cette note de synthèse se veut une première étape pour la reconnaissance et le renforcement, au sein du laboratoire, de cet axe de recherche.

Conclusion

L'ancrage pédagogique se trouve au fondement de mes engagements scientifiques et constitue la principale caractéristique de mon activité de recherche. La pédagogie représente une des dimensions du savoir sur l'enseignement et la formation, mais cette « théorie pratique » n'est pas une science et les diverses tentatives de son détournement, à des fins scientifiques par exemple (qu'il s'agisse des anciennes formes de la pédagogie expérimentale ou des tentatives plus récentes de développer une pédagogie scientifique), menacent la pédagogie beaucoup plus qu'elles ne la servent. Le discours pédagogique est un discours de conviction et le savoir du pédagogue n'est pas de même nature que le savoir du chercheur. Comme « théorie pratique » fondée sur l'expérience, la pédagogie est avant tout une théorie *de et pour* la pratique, qui n'est pas de même nature que les théories scientifiques. Toute assimilation, ou toute subordination de l'une à l'autre serait non seulement une erreur, mais desservirait la connaissance des phénomènes d'enseignement. Loin d'être confinée à une place subalterne, à la simple fonction d'auxiliaire de la didactique, la pédagogie doit donc être considérée comme un champ autonome de réflexion.

Les échanges scientifiques engagés dans le laboratoire DAEST n'ont pas seulement ouvert des perspectives nouvelles, ils ont aussi fourni un cadre théorique et des outils d'analyse qui ont conforté cette démarche. Le recours à certains instruments théoriques de la théorie des situations didactiques (contrat, dévolution, milieu) pour analyser des phénomènes d'enseignement, m'a ainsi conduit à parler d'« étayage didactique ». L'ouverture anthropologique a, quant à elle, élargi l'étude des situations d'enseignement à ses Arrière-plans sociaux et culturels, la démarche ethnographique (distanciation, construction de l'objet, travail de terrain) permettant de saisir les phénomènes dans toute leur épaisseur anthropologique. Toutefois, si l'étude des situations d'enseignement ne peut pas ignorer les savoirs en jeu (perspective didactique) ou les Arrière-plans culturels (perspective anthropologique), elle ne peut pas davantage ignorer les effets des contraintes, auxquelles les enseignants sont assujettis, sur les pratiques enseignantes (perspective pédagogique).

Au croisement des perspectives anthropologique et didactique, la voie ouverte par la prise en compte de la dimension pédagogique dans l'analyse des situations permet de faire apparaître la fonctionnalité didactique et les fondements anthropologiques de phénomènes qui, pris isolément, pourraient être considérés comme « parasites » (rituels, routines, « fabrications », etc.). Le point de vue pédagogique ne signifie pas autre chose que la reconnaissance et la prise en compte, dans l'organisation et le déroulement des situations, de cette « dimension cachée » des pratiques qui se manifeste sous la forme de savoir-faire incorporés et d'habitudes, d'ajustements et de stratégies plus ou moins conscients, de rituels et de routines, de savoirs formels ou informels et d'idéologies, etc. Une telle proposition ne signifie pas le retour de « l'incroyable pédagogie », mais la prise en compte d'une dimension particulière de la situation d'enseignement, développée dans la figure de l'enseignant comme un « homme à *métis* ».

L'étude des phénomènes d'enseignement ne peut se nourrir et se développer que dans la confrontation avec les textes et la réflexion théorique et épistémologique qu'impose en permanence le travail de recherche. S'il n'est pas de même nature que le travail de terrain, ce travail réflexif n'en est pas moins nécessaire et utile au

développement des autres axes de recherche et constitue une des principales dimensions de mon activité de chercheur. Même lorsqu'elle ne s'inscrit pas dans une visée prescriptive, l'étude des pratiques d'enseignement est difficilement dissociable de l'interrogation sur la formation des enseignants. Le développement de travaux de recherche dans ce domaine est une des formes du rapprochement possible entre recherche et formation, dans la perspective d'une plus grande adéquation entre les intérêts des chercheurs et les préoccupations des enseignants, et d'une meilleure intégration des apports de la recherche à la formation des enseignants.

J'ai évoqué quelques uns des aspects du métier de chercheur et des contraintes qui lui sont attachées, lesquelles dépassent très - parfois trop - largement le cadre de l'activité de recherche *stricto sensu*. Mais je crois nécessaire de revenir sur l'activité de recherche elle-même et sur la manière dont celle-ci peut être comprise. Je le ferai en évoquant une anecdote révélatrice d'une certaine conception de la recherche : à l'impétrant à qui on demandait, lors de sa soutenance d'habilitation à diriger les recherches, pourquoi donc il faisait de la recherche, celui-ci répondit, « *Pour publier* ». Naïveté ou simple aveu, la réponse est pour le moins déconcertante ; elle illustre cependant l'importance accordée aujourd'hui à l'aspect quantitatif dans l'évaluation des chercheurs. Pour incontestable qu'il soit, ce critère n'en comporte pas moins des effets pervers en favorisant une forme d'activisme au détriment de la réflexion. J'ai évoqué les multiples assujettissements auxquels étaient soumis les enseignants et leurs conséquences sur les pratiques d'enseignement. Il faudrait s'interroger sur les effets de ces conditions d'Arrière-plan sur l'activité de recherche elle-même. La vigilance et la lucidité, individuelle et collective, sont sans doute nécessaires au maintien d'un juste équilibre, pour la recherche, entre contraintes (objectives) et liberté (nécessaire).

Bien qu'il confère à celui qui l'exerce des responsabilités particulières, le travail du directeur de recherche n'est pas à mon sens très différent de celui de l'enseignant-chercheur ; du moins ce que je viens de souligner me semble-t-il valable pour mener à bien cette tâche. La question éthique est évidemment centrale dans un domaine qui engage plus que tout autre le jeune chercheur dans une aventure intellectuelle extrêmement excitante sans doute, mais aussi particulièrement lourde, dont on ne peut jamais anticiper le résultat. Le directeur de recherche ne saurait être tenu pour seul responsable de ce qu'il peut advenir, mais il n'en est pas moins suffisamment impliqué pour que cet « à venir » ne lui soit pas complètement étranger. La notion de contrat, au sens de Brousseau, est à mon sens assez pertinente pour définir cet engagement réciproque du directeur et du jeune chercheur, jamais totalement explicite et pourtant très contraignant dès lors qu'on accepte de s'y assujettir, mais dont on ne peut jamais garantir le succès. Cette incertitude sur le résultat est sans doute aussi la garantie de la qualité du travail réalisé, pour lequel on ne sait jamais vraiment d'ailleurs, qui doit le plus à l'autre. Mon expérience en la matière m'incite à penser que le don - et donc la dette - ne sont jamais d'un seul côté, et que le directeur de recherche reçoit au moins autant qu'il donne, dans cette aventure commune.

Attaché aux sciences de l'éducation comme discipline universitaire et donc comme cadre institutionnel de la recherche en éducation, je ne me place pas pour autant dans une position corporatiste, de défense inconditionnelle de la discipline. Il est plus que jamais nécessaire de développer des recherches de haut niveau en sciences de l'éducation, qui n'aient ni à se justifier, ni à se comparer à d'autres champs disciplinaires. Je crois en effet que les recherches en sciences de l'éducation doivent

montrer leur spécificité et ne pas s'inféoder ou faire allégeance à des disciplines connexes (sociologie, psychologie, histoire, didactiques disciplinaires, etc.), dont la légitimité relève de leur propre champ de compétence. Il n'y a aucune prétention hégémonique dans cette déclaration, mais la revendication d'une position forte, qui s'affirme institutionnellement par des relations d'égal à égal avec les autres disciplines, et scientifiquement par la production de travaux de qualité.

Soumises à l'inflation des discours sur l'école, à la confrontation avec les autres disciplines et à la remise en cause parfois brutale de leur légitimité, les sciences de l'éducation souffrent d'un manque de visibilité et de l'absence d'une véritable politique de recherche en éducation. On peut ainsi s'étonner de l'obsolescence rapide des objets de recherche et des déplacements massifs sur certains objets ou « nouveaux paradigmes », sans que les questions antérieures aient été forcément traitées de manière satisfaisante. Faut-il y voir le poids des influences sociales dominantes (culte de la nouveauté et du changement), un effet de champ lié à la nature des objets traités (les « questions vives » évoluant rapidement) ou la conséquence de contraintes particulières auxquelles sont soumis les enseignants-chercheurs (l'« obligation » de publier par exemple) ? On peut certes se réjouir de voir toujours naître de nouvelles questions mais on doit se demander si elles sont réellement nouvelles, pertinentes, et si elles ne sont pas davantage liées à des raisons contingentes qu'à des nécessités scientifiques. L'obsolescence de certaines théories ou des travaux scientifiques pose les mêmes questions : comment ne pas s'interroger devant « l'oubli » dans lesquels sont tenus certains auteurs qui constituaient pourtant, il y a peu, des références incontournables. On m'objectera que nombre de ces auteurs ou de ces textes sont aujourd'hui caduques et ne présentent plus un intérêt majeur pour la recherche contemporaine. C'est sans doute en partie vrai, mais à l'heure où les publications scientifiques se développent de manière exponentielle, comment et sur quelles bases pourra se constituer la mémoire nécessaire à la formation des jeunes chercheurs ?

L'évolution des postures de recherche est de même nature mais pose des questions spécifiques aux sciences de l'éducation, notamment celle du recrutement des jeunes chercheurs. J'ai évoqué l'évolution perceptible du paradigme positiviste vers des positions plus relativistes au sein des sciences humaines. Même si ce constat reste à conforter, il se manifeste dans les sciences de l'éducation par le développement des recherches qualitatives, et tout particulièrement des recherches de type ethnographique. J'ai dit les craintes que l'on pouvait formuler à cet égard et l'importance d'une formation méthodologique et épistémologique de haut niveau pour les jeunes chercheurs. Mais le constat ne s'arrête pas là. Il concerne le renouvellement de toute une génération de chercheurs en sciences de l'éducation, issus des différents niveaux de l'enseignement ou de la formation, et qui avaient donc, pour un grand nombre d'entre eux, une connaissance de l'enseignement ou de la formation, *de l'intérieur*. La situation est aujourd'hui toute différente avec les jeunes enseignants-chercheurs, pour qui le rapport au milieu et à l'objet de recherche risque fort d'être très différent. Il n'est pas dans mon intention de décider si l'une ou l'autre des situations est préférable, mais de souligner les conséquences de ces nouvelles conditions sur la formation des jeunes chercheurs et sur l'avenir de la recherche en éducation. L'enjeu est d'importance pour les sciences de l'éducation de demain ; il est, pour une part au moins, entre les mains des enseignants-chercheurs d'aujourd'hui.

Références bibliographiques

- ADAM et al. (1995). *Le discours anthropologique : description, narration, savoir*. Lausanne : Payot, 285 p.
- AEBLI H. (1966). *Didactique psychologique : application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 163 p.
- AECSE (2001). *Les sciences de l'éducation : enjeux, finalités et défis*. Paris : AECSE/INRP, 96 p.
- ALAIN (1990). *Propos sur l'éducation* suivis de *Pédagogie enfantine*. Paris : PUF, 383 p.
- ALTET M. (1988). Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variété des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'analyse. *Les Sciences de l'Education. Pour l'Ere Nouvelle*, n° 4-5, p. 64-94.
- ALTET M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF, 264 p.
- ALTHABE G., SELIM M. (1998). *Démarches ethnologiques au présent*. Paris : L'Harmattan, 227 p.
- AMIGUES R. (2000). Enseigner en maternelle : un acte d'institution. In R. Amigues, M.-T. Zerbato-Poudou, *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz, p. 81-133.
- ANDERSON N. (1993). *Le Hobo : sociologie du sans-abri* [trad. A. Brigant]. Paris : Nathan, 319 p.
- ARENDT H. (1989). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard, 380 p.
- ARGYRIS C., PUTNAM R., Mc LAIN SMITH D. (1985). *Action science. Concepts, Methods and Skill for Research and Intervention*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 480 p.
- ARTIGUE et al. (1994). *Vingt ans de didactique des mathématiques en France : hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 415 p.
- ASCHER M. (1998). *Mathématiques d'ailleurs*. Paris : Seuil, 280 p.
- ATLAN H. (1979). *Entre le cristal et la fumée : essai sur l'organisation du vivant*. Paris : Seuil, 285 p.
- AUBENQUE P. (2002). *La prudence chez Aristote*. Paris : PUF, 220 p.
- AUGE M. (1994). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris : Flammarion, 195 p.
- AUSTIN J. L. (1991). *Quand dire, c'est faire : how to do things with words* [trad. G. lane]. Paris : Seuil, 202 p.
- AVANZINI G. (1969). *La contribution de Binet à l'élaboration d'une pédagogie scientifique* [Alfred Binet et la pédagogie scientifique]. Paris : J. Vrin, 262 p.
- AVANZINI G. (1992). *Introduction aux sciences de l'éducation : les orientations de la recherche et le développement des méthodes dans le champ de l'éducation moderne*. Toulouse : Privat, 200 p.
- BAIN A. (1899). *La science de l'éducation*. Paris : Alcan, 237 p.
- BALACHEFF N. (1988). Le contrat et la coutume : deux registres des interactions didactiques. In C. Laborde [éd.], *Actes du premier colloque Franco-Allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*. Grenoble : La Pensée Sauvage, p. 15-26.

- BARBIER J.- M. (1994). Analyse des fonctions sociales et professionnelles de dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation. Le cas des formations étudiées dans le Réseau "Recherche et professionnalisation". *Recherche et Formation*, n° 17, p. 65-75.
- BARBIER R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris : Gauthier-Villars, 228 p.
- BARBIER R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Anthropos, 112 p.
- BARNIER G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan, 287 p.
- BARRÉ M. (1995). *Célestin FREINET, un éducateur pour notre temps* [vol. 1 et 2]. Mouans-Sartoux : P.E.M.F., 158 p et 192 p.
- BARUK S. (1985). *L'âge du capitaine : de l'erreur en mathématique*. Paris : Seuil, 365 p.
- BATAILLE G. (1967). *La part maudite* précédé de *La notion de dépense*. Paris : Editions de Minuit, 231 p.
- BATESON G. (1971). *La cérémonie du naven : les problèmes posés par la description sous trois rapports d'une tribu de Nouvelle-Guinée* [trad. J.P. Latouche, N. Safouan, rev. et corr. par J.C. Chamboredon, P. Maldidier]. Paris : Minuit, 312 p.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1972). *L'école capitaliste en France*. Paris : François Maspéro, 336 p.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1975). *L'école primaire divise...* Paris : François Maspéro, 119 p.
- BAUDRIT A. (1997). *Apprendre à deux : études psychosociales de situations dyadiques*. Paris : PUF, 157 p.
- BAUDRIT A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Paris : PUF, 163 p.
- BAUDRIT A. (2002). *Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck, 170 p.
- BAYER E. (1970). L'analyse des interactions verbales en classe. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*, n° 4, p. 14-27.
- BAYER E. (1973). L'analyse des processus d'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, n° 24, p. 30-40.
- BEAUD S., WEBER F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte, 327 p.
- BEAUDICHON J. (1982). *La communication sociale chez l'enfant*. Paris : PUF, 320 p.
- BECKER H. S. (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales* [trad. J. Mailhos et H. Peretz]. Paris : La Découverte, 352 p.
- BEILLEROT J. (1991). L'Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation 1972-1988. In L. Marmoz [éd.], *Sciences de l'éducation Sciences majeures : Actes des Journées d'étude tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation*. Issy-les Moulineaux : EAP, p. 93-103.
- BEILLEROT J. (2002). Droits et devoirs d'une discipline, ou l'histoire d'une institution sans institution. In J.-F. Marcel [éd.], *Les sciences de l'éducation : Des recherches, une discipline*. Paris : L'Harmattan, p. 197-211.
- BENETON P. (1975). *Histoire des mots : culture et civilisation*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 164 p.
- BERTHELOT J.-M. (1994). Société postindustrielle et scolarisation. In G. Vincent [dir.], *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL, p. 195-206.

- BERTHIER P. (1996). *L'ethnographie de l'école : éloge critique*. Paris : Anthropos, 112 p.
- BINET A. (1924). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion, 348 p.
- BINET A., HENRI V. (1898). *La Fatigue intellectuelle*. Paris : Schleicher, 338 p.
- BLANCHARD-LAVILLE C., CHEVALLARD Y., SCHUBAUER-LEONI M. L. [dir.] (1996). *Regards croisés sur le didactique : un colloque épistolaire*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 271 p.
- BLANCHARD-LAVILLE C. [dir.] (1997). *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : "L'écriture des grands nombres"*. Paris : L'Harmattan, 381 p.
- BLOOM B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* [trad. V. de Landsheere]. Paris, Bruxelles : Nathan, Labor, 269 p.
- BONBOIR A. et al. (1969). *L'œuvre pédagogique de Raymond Buyse*. Louvain, Bruxelles : Vander, 343 p.
- BONTE P., IZARD M. (1992). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris : PUF, 755 p.
- BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit, 474 p.
- BOURDIEU P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 43, p. 58-63.
- BOURDIEU P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Minuit, 277 p.
- BOURDIEU P. (1987). *Choses dites*. Paris : Minuit, 229 p.
- BOURDIEU P. [dir.] (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil, 947 p.
- BOURDIEU P. (1997a). *Les usages sociaux de la science : pour une clinique du champ scientifique*. Paris : INRA, 79 p.
- BOURDIEU P. (1997b). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil, 316 p.
- BOURDIEU P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Paris : Seuil, 429 p.
- BOURDIEU P. (2002). *Interventions, 1961-2001 : science sociale et action politique* [textes choisis et présentés par F. Poupeau et T. Discepolo]. Marseille : Agone, 487 p.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Minuit, 189 p.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). *La Reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit, 284 p.
- BOURDONCLE R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et Formation*, n° 8, p. 57-72.
- BOURDONCLE R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines [note de synthèse]. *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, p. 73-92.
- BOURDONCLE R. (1993). La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe [note de synthèse]. *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, p. 83-119.
- BOUVERESSE J. (1999). *Prodiges et vertiges de l'analogie : de l'abus des belles-lettres dans la pensée*. Paris : Raison d'agir, 158 p.
- BOUVERESSE J. (1995). Règles, dispositions et habitus. *Critique*, n° 579/580, p. 573-594.
- BOUVERESSE J. (1987). *La force de la règle : Wittgenstein et l'invention de la nécessité*. Paris : Minuit. 175 p.
- BROUSSEAU G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, n° 45, p. 130-139.
- BROUSSEAU G. (1980). Les échecs électifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire. *Revue de laryngologie*, vol. 101, n° 3-4, p.108-131.

- BROUSSEAU G. (1987). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Etudes en didactique des mathématiques*. Université de Bordeaux I : IREM, 84 p.
- BROUSSEAU G. (1989). La Tour de Babel. *Etude en didactique des mathématiques*. Université de Bordeaux II : IREM, 17 p.
- BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 395 p.
- BRU M. (1984). La recherche-action. In L. Not [dir], *Une science spécifique pour l'éducation ?* Toulouse : Université de Toulouse Le Mirail, p. 103-125.
- BRU M. (1989). La variété didactique dans la pédagogie Freinet. In P. Clanché et J. Testanière [dir.], *Actualité de la pédagogie Freinet*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 119-132.
- BRU M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud, 163 p.
- BRU M. (1993). L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye [dir.], *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, p. 103-117.
- BRUNER J. S. (1987). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* [trad. M. Deleau]. Paris : PUF, 292 p.
- BUISSON F. (1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* [5 vol.]. Paris : Hachette, 3092 p.
- BUYSE R. (1935). *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles : Maurice Lamertin, 467 p.
- CALLON M. (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc, *L'Année sociologique*, n° 36, p. 169-208.
- CANTO-SPERBER M. [dir.] (1998). *Philosophie grecque*. Paris : PUF, 885 p.
- CEFAI D. (2003). *L'enquête de terrain* [textes réunis, présentés et commentés par D. Cefai]. Paris : La Découverte/MAUSS, 615 p.
- CELLERIER L. (1910). *Esquisse d'une science pédagogique*. Paris : Alcan, 393 p.
- CHAMBOREDON J.-C., PREVOT J., (1973). Le métier d'enfant, définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue Française de Sociologie*, XIV (3), p. 295-335.
- CHARBONNEL N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne : Peter Lang, 189 p.
- CHARBONNEL N. (1991). *La tâche aveugle : Les aventures de la métaphore*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, 310 p.
- CHARLOT B. (1976). *La mystification pédagogique*. Paris : Payot, 285 p.
- CHARLOT B. (1995). *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*. Paris : ESF, 247 p.
- CHARTIER A.-M. (1998). L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et formation*, n° 27, p. 67-82.
- CHARTIER A.-M., JACQUET-FRANCILLON F. (1998). Editorial. *Recherche et Formation*, n° 23, p. 5-14.
- CHAUVIRE C. (2004). *Le moment anthropologique de Wittgenstein*. Paris : Kimé, 152 p.
- CHAUVIRE C., OGIEN A. [dir.] (2002). *La régularité : habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action*. Paris : EHESS, 353 p.

- CHEVALLARD Y. (1989). *Aspects d'un travail de théorisation de la didactique des mathématiques : Etude du cas de l'algèbre élémentaire*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, Université d'Aix-Marseille II, 121 p.
- CHEVALLARD Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 12, n° 1, p. 73-112.
- CHEVALLARD Y. (1996). La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique. In R. Noirfalise et M.-J. Perrin-Glorian [éd.], *Actes de la VIII^e école d'été de didactique des mathématiques (Saint-Sauves 22-31 août 1995)*. Clermont-Ferrand : IREM, p. 83-122.
- CHEVALLARD Y. (1997). Familière et problématique, la figure du professeur. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 17, n° 3, p. 17-54.
- CHEVALLARD Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 19, n° 2, p. 221-266.
- CHEVALLARD Y., JOHSUA M.-A. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 240 p.
- CHEVALLIER D. (1996). *Savoir faire et pouvoir transmettre : transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme, 265 p.
- CHOPIN M.-P. (2004). *Le temps didactique dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3. Approche des formes et des déterminations des modes de régulation de la tension didactique*. TER Master recherche Sciences humaines et sociales, mention Sciences de l'éducation, Université Victor Segalen Bordeaux 2, 136 p.
- CLANCHE P. (1976). *Le texte libre, écriture des enfants*. Paris : François Maspéro, 226 p.
- CLANCHE P. (1988). *L'enfant écrivain : génétique et symbolique du texte libre*. Paris : Le Centurion, 208 p.
- CLANCHE P. (1994). L'enfant et le contrat didactique dans les derniers textes de Wittgenstein. In H. Hannoun et A.-M. Drouin-Hans [dir.], *Pour une philosophie de l'éducation*. Dijon : CNDP/CRDP de Bourgogne, p. 223-232.
- CLANCHE P. (1999). Un aspect du métier d'élève chez le jeune enfant Kanak : écouter, comprendre, faire, écrire (1). *Revue Française de Pédagogie*, n° 127, p. 99-106.
- CLANCHE P. (2000). Anthropologie de l'éducation et didactique des mathématiques : pour une anthropo-didactique. 3^e Colloque international « Recherche(s) et formation des enseignants » [en ligne]. Marseille : IUFM Aix-Marseille. Disponible sur internet : <<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/coll/mrs2000/index.htm>>
- CLANCHE P. (2005). Parler de ceux qui vous ont adopté ? Expérience et réflexions sur la relation de familiarité en anthropologie de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*, vol. 38, n° 1, p. 11-41.
- CLANCHE P., DEBARBIEUX E., TESTANIERE J. [dir.] (1994). *La pédagogie Freinet : Mise à jour et perspectives*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, 447 p.
- CLANCHE P., SARRAZY B. (2002). Approche anthropo-didactique de l'enseignement d'une structure additive dans un cours préparatoire kanak. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 22, n° 1, p. 7-30.
- CLANCHE P., TESTANIERE J. [dir.] (1989). *Actualité de la pédagogie Freinet*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, 279 p.

- CLAPAREDE E. (1916). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève : Librairie Kundig, 571 p.
- CLAUSSE A. et al. (1974). *Pédagogie : éducation ou mise en condition ?* Paris : François Maspéro, 167 p.
- CLIFFORD J. (2003). De l'autorité en ethnographie. Le récit anthropologique comme texte littéraire. In D. Cefaï, *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte/MAUSS, p. 263-294.
- COMPAYRE G. (1896). *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*. Paris : Hachette, 373 p.
- COPANS J., JAMIN J. [dir.] (1994). Aux origines de l'anthropologie française : les mémoires de la Société des observateurs de l'homme en l'an VIII. *Les Cahiers de Gradhiva*, 23, 212 p.
- COULON A. (1988). Ethnométhodologie et éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n° 82, p. 65-101.
- COULON A. (1992). *L'école de Chicago*. Paris : PUF, 127 p.
- CRAHAY M., LAFONTAINE D. [éd.] (1986). *L'art et la science de l'enseignement : Hommage à Gilbert de Landsheere*. Bruxelles : Labor, 507 p.
- CRESAS (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : ESF/INRP, 173 p.
- CRESAS (1987). *On n'apprend pas tout seul : Interactions sociales et construction des savoirs*. Paris : ESF, 161 p.
- CROS F. (2000). La mise en réseau européen des innovations. Un exemple, l'Observatoire européen des innovations en éducation et formation. *Recherche et Formation*, n° 34, p. 29-40.
- CUCHE D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte, 123 p.
- DABENE M. (1995). Quelques étapes dans la construction des modèles. In J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter, *Didactique du français. Etat d'une discipline*. Paris : Nathan, p. 11-32.
- DARRE J.- P. (1996). *L'invention des pratiques dans l'agriculture : vulgarisation et production locale de connaissance*. Paris : Karthala, 194 p.
- DEBESSE M. (1971a). Introduction. In M. Debesse et G. Mialaret [dir.], *Traité des sciences pédagogiques : histoire de la pédagogie* [Tome 2]. Paris : PUF, p. 5-12.
- DEBESSE M. (1971b). De la Révolution française aux débuts de la III^e République. In M. Debesse et G. Mialaret [dir.], *Traité des sciences pédagogiques : histoire de la pédagogie* [Tome 2]. Paris : PUF, p. 331-378.
- DEBESSE M. (1976). Défi aux sciences de l'éducation ? In *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation : the contribution of fundamental sciences to educational sciences*. Paris : Epi, 527 p.
- DECLERCK P. (2001). *Les naufragés : avec les clochards de Paris*. Paris : Plon, 457 p.
- DELALANDE J. (2001). *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 278 p.
- DELBOS G., JORION P. (1990). *La transmission des savoirs*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme, 310 p.
- DEPAEPE M. (2001). 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. In R. Hofstetter et B. Schneuwly [éd.], *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 29-56.

- DEROUET J.- L. (1987). Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel espace scientifique. *Revue Française de Pédagogie*, n° 78, p. 86-108
- DEROUET J.- L. (2002). Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences. Un itinéraire de recherche. *Recherche et Formation*, n° 40, p. 13-25.
- DESCOLA P. (1993). *Les lances du crépuscule : relations Jivaros. Haute-Amazonie*. Paris : Plon, 505 p.
- DETIENNE M., VERNANT J.- P. (1995). *Les ruses de l'intelligence : la mètis chez les grecs*. Paris : Flammarion, 315 p.
- DILTHEY W. (1988). *L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*. [trad. S. Masure]. Paris : Les Editions du Cerf, 138 p.
- DOISE W., MUGNY G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions, 199 p.
- DOMINICE P. (2001). La contribution de l'approche biographique à la connaissance de la formation. In R. Hofstetter et B. Schneuwly [éd.], *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 277-291.
- DORAY M.- F. (1997). Rituels de rentrée scolaire et mise en scène de dogmes pédagogiques. *Ethnologie française*, XXVII, 2, p. 175-187.
- DOTTRENS R. (1944). *Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale ? Leçon inaugurale prononcée à la faculté des lettres de l'Université de Genève le 10 octobre 1944*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, 61 p.
- DOTTRENS R. (1971). *L'école expérimentale du mail*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 152 p.
- DUBET F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil, 272 p.
- DUBET F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil, 421 p.
- DURAND B. (1999). *Le paradoxe du bon maître : essai sur l'autorité dans la fiction pédagogique des Lumières*. Paris : L'Harmattan, 174 p.
- DURAND M. (1998). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF, 230 p.
- DURKHEIM E. (1985) *Education et sociologie*. Paris : PUF, 130 p.
- DURKHEIM E. (1988). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion, 254 p.
- DURKHEIM E. (1992). *L'éducation morale*. Paris : PUF, 242 p.
- DURU-BELLAT M. (1991). Approche quantitative, approche qualitative : une opposition à dépasser ? In M. Bernard et al., *METHODOREF. Guide méthodologique de la recherche en éducation et formation*. Paris : INRP, L'Harmattan, p. 13-24.
- ELSTER J. (1986). *Le laboureur et ses enfants : deux essais sur les limites de la rationalité*. Paris : Minuit, 199 p.
- ERNY P. (1991). *Ethnologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan, 204 p.
- ERNY P. (1997). *L'enfant et son milieu en Afrique noire : essais sur l'éducation traditionnelle*. Paris : L'Harmattan, 310 p.
- ERNY P. (2001). *Essai sur l'éducation en Afrique noire*. Paris : L'Harmattan, 351 p.
- ESTABLET R. [coord.] (2005). *Radiographie du peuple lycéen : pour changer le lycée*. Paris : ESF, 196 p.
- ESTRELA M. T. (1996). *Autorité et discipline à l'école*. Paris : ESF, 124 p.
- ETEVE C., RAYOU P. (2002). La demande de transfert des résultats de la recherche. Présentation des quelques problèmes et points de vue. *Recherche et Formation*, n° 40, p. 27-41.

- FABIANI J.-L. (2001). L'expérimentation improbable. Remarques sur la sociologie française dans ses rapports avec l'ethnométhodologie. In M. de Fornel, A. Ogien, L. Quéré, *L'ethnométhodologie : une sociologie radicale*. Paris : La Découverte, p. 277-295.
- FABRE D. (1987). Le rite et ses raisons. *Terrain*, n° 8, p. 3-7.
- FERRY G. (1967). Mort de la pédagogie. *L'Education nationale*, 820, XII, 3.
- FERRY G. (1987). Au détour de la formation : le contre-point de la recherche. *Recherche et Formation*, n° 1, p. 27-36.
- FERRY G., BLOUET-CHAPIRO C. (1984). *Le psychosociologue dans la classe*. Paris : Dunod, 118 p.
- FEYERABEND P. (1988). *Contre la méthode : esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Seuil, 349 p.
- FEYERABEND P. (1996). *Adieu la raison*. Paris : Seuil, 373 p.
- FILLOUX J. (1974). *Du contrat pédagogique : le discours inconscient de l'école*. Paris : Dunod, 368 p.
- FILLOUX J.-C. (1974). Psychologie des groupes et étude de la classe. In M. Debesse et G. Mialaret [dir.], *Traité des sciences pédagogiques : Aspects sociaux de l'éducation* [Tome 6]. Paris : PUF, p. 31-103.
- FINKIELKRAUT A. (1987). *La défaite de la pensée*. Paris : Gallimard, 165 p.
- FLANDERS N. A. (1976). Analyse de l'interaction et formation. In A. Morrisson et D. Mc Intyre [dir.], *Psychologie sociale de l'enseignement*. Paris : Dunod, p. 57-69.
- FORNEL M. de, OGIEN A., QUERE L. (2001). *L'ethnométhodologie : une sociologie radicale*. Paris : La Découverte, 444 p.
- FORQUIN J. - C. (1983). La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne : Orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). *Revue Française de Pédagogie*, n° 63, p. 61-79.
- FORQUIN J.- C. (1993). Savoirs et pédagogie : faux dilemmes et vraies questions. *Recherche et Formation*, n° 13, avril 1993, p. 9-24.
- FORQUIN J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : Présentation et choix de textes*. Bruxelles, Paris : De Boeck Université/INRP, 390 p.
- FORQUIN J.-C. (2003). Le rôle des travaux de synthèse dans la recherche en éducation : synthétiser quoi et pourquoi ? *Perspectives documentaires*, n° 60, p. 113-120.
- FOUCAULT M. (1993). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris : Gallimard, 360 p.
- FREINET C. (1968). *Essai de psychologie sensible I : acquisition des techniques de vie constructives*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 172 p.
- FREINET C. (1972). *Pour l'école du peuple*. Paris : François Maspéro, 181 p.
- GARFINKEL H. (2001). Le programme de l'ethnométhodologie. In M. de Fornel, A. Ogien, L. Quéré, *L'ethnométhodologie : une sociologie radicale*. Paris : La Découverte, p. 31-56.
- GAUTHERIN J. (2002). *Une discipline pour la République : la science de l'éducation en France (1882-1914)*. Berne : Peter Lang, 357 p.
- GAUTHIER C. et al. [éd.] (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université, 352 p.
- GEERTZ C. (1983). *Bali : interprétation d'une culture*. Paris : Gallimard, 255 p.
- GEERTZ C. (1986). *Savoir local et savoir global : les lieux du savoir*. Paris : PUF, 293 p.

- GEERTZ C. (1996). *Ici et là-bas : l'anthropologue comme auteur*. Paris : Métailié, 152 p.
- GEERTZ C. (2003). La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture. In D. Cefaï, *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte/MAUSS, p. 208-233.
- GILLY M., ROUX J.-P. (1984). Efficacité comparée du travail individuel et du travail en interaction socio-cognitive dans l'appropriation et la mise en oeuvre de règles de résolution chez des enfants de 11-12 ans. *Cahiers de psychologie cognitive*, 4 (2), p. 171-188.
- GLAESER G. (1999). *Une introduction à la didactique expérimentale des mathématiques* [textes rassemblés et préparés par B. Blochs, J.-C. Régnier]. Grenoble : La Pensée Sauvage, 231 p.
- GODIN C. (2000). *Faut-il réhabiliter l'utopie ?* Nantes : Pleins Feux, 91 p.
- GOFFMAN E. (1990). *Asiles : étude sur la condition sociale des malades mentaux* [trad. L. et C. Lainé]. Paris : Minuit, 447 p.
- GOFFMAN E. (1993). *Les rites d'interaction* [trad. A. Kihm]. Paris : Minuit, 230 p.
- GOFFMAN E. (1991). *Les cadres de l'expérience* [trad. I. Joseph, M. Darteville, P. Joseph]. Paris : Minuit, 573 p.
- GOYETTE G., LESSARD-HEBERT M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec : Presses de l'université du Québec, 220 p.
- GRIGNON C., PASSERON J.-C. (1989). *Le savant et le populaire : misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris : Gallimard, Le Seuil, 260 p.
- GUIDETTI M., LALLEMAND S., MOREL M.-F. (1997). *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui : approche comparative*. Paris : Armand Colin, 188 p.
- HAMELINE D. (1997). Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause. *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, p. 7-15.
- HEBRARD P. (1994). Initiation à la recherche sur les pratiques et formation professionnelle : Quels dispositifs pour apprendre à penser sa pratique ? *Recherche et Formation*, n° 17, p. 23-34.
- HEIDEGGER M. (1968). La doctrine de Platon sur la vérité. In M. Heidegger, *Questions II*. Paris : Gallimard, p. 121-163.
- HENRIOT A. (1987). L'école et la communauté : problématique surannée ou renouveau d'un champ de recherches. *Revue Française de Pédagogie*, n° 78, p. 73-85.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., ANDERSON-LEWITT K. (1992). L'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution [note de synthèse]. *Revue Française de Pédagogie*, n° 101, p. 79-104.
- HOBSBAWM E. (1995). Inventing traditions. *Enquête*, 2, p. 171-189.
- HOFSTETTER R., SCHNEUWLY B. [éd.] (2001). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, 352 p.
- HOUSSAYE J. (1991). Les 105 ans des sciences de l'éducation : fin de la pédagogie ? In L. Marmoz [éd.], *Sciences de l'éducation Sciences majeures*. Issy-les-Moulineaux : EAP, p. 37-46
- HOUSSAYE J. (1992). *Le triangle pédagogique : théorie et pratiques de l'éducation scolaire (I)*. Berne : Peter Lang, 267 p.
- HOUSSAYE J. (1995). Le pédagogue n'aime pas les enseignants. *Recherche et Formation*, n° 20, p. 59-64.
- HOUSSAYE J. (1996). *Autorité ou éducation ? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*. Paris : ESF, 190 p.

- HOUSSAYE J. (1997). Spécificité et dénégation de la pédagogie. *Revue Française de pédagogie*, n° 120, p. 83-97.
- HOUSSAYE J. [coord.] (1999). *Questions pédagogiques : encyclopédie historique*. Paris : Hachette, 606 p.
- HOUSSAYE J. [dir.] (1994). *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin, 254 p.
- HUBERMAN M. (1978). L'évolution de la formation américaine. Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux Etats-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone. In M. Debesse et G. Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques : fonction et formation des enseignants* [Tome 7]. Paris : PUF, p. 315-340.
- HUBERMAN M. (1987). La recherche sur la formation : quelques hypothèses provocatrices. *Recherche et Formation*, n° 1, p. 11-25.
- HUBERMAN M. [dir.] (1988). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de la maîtrise*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 338 p.
- JACQUARD A., MANENT P., RENAUT A. (2003). *Une éducation sans autorité ni sanction ?* Paris : Grasset, 91 p.
- JAMES W. (1996). *Conférences sur l'éducation : psychologie et éducation* [trad. B. Jolibert]. Paris : L'Harmattan, 161 p.
- JEANNEL A., CLANCHE P., DEBARBIEUX E. (1994). *25 ans des Sciences de l'Éducation : Bordeaux 1967-1992*. Paris : AECSE/INRP, 247 p.
- JOLIBERT B. (1989). *L'éducation contemporaine : sources théoriques et problèmes*. Paris : Klincksieck, 204 p.
- JOURDAIN C. (2004). *L'enseignement des valeurs à l'école : l'impasse contemporaine*. Paris : L'Harmattan, 264 p.
- KAHN P. (2004). *L'instituteur et le philosophe. Essai sur la constitution et le sens du discours pédagogique de l'école républicaine. 1878-1914*. Mémoire de synthèse en vue de l'Habilitation à diriger des recherches, Université Paris V, 118 p.
- KILANI M. (1996). *Introduction à l'anthropologie*. Lausanne : Payot, 368 p.
- LABIESSE C. (1997). L'école de l'exil. *Revue Française de Pédagogie*, n° 121, p. 99-109.
- LALLEMAND S., JOURNET O. [éd.] (1991). *Grossesse et petite enfance en Afrique noire et à Madagascar*. Paris : L'Harmattan, 136 p.
- LANDSHEERE G. de (1982). *La recherche expérimentale en éducation*. Paris, Lausanne : Unesco, Delachaux et Niestlé, 115 p.
- LANDSHEERE G. de (1986). *La recherche en éducation dans le monde*. Paris : PUF, 400 p.
- LANDSHEERE G. de, DELCHAMBRE A. (1979). *Les comportements non-verbaux de l'enseignant : comment les maîtres enseignent II*. Paris, Bruxelles : Nathan, Labor, 230 p.
- LAPLANTINE F. (1995). *L'anthropologie*. Paris : Payot/Rivages, 223 p.
- LAPLANTINE F. (1996). *La description ethnographique*. Paris : Nathan, 128 p.
- LATOUR B. (1984). *Les microbes : guerre et paix* suivi de *Irréductions*. Paris : Métailié, 281 p.
- LATOUR B. (1995). *La science en action : introduction à la sociologie des sciences*. Paris : Gallimard, 663 p.
- LECLERC G. (1996). *Histoire de l'autorité : l'assignation des énoncés culturels et la généalogie de la croyance*. Paris : PUF, 432 p.

- LELIEVRE C. (1994). Les changements du système éducatif ces 25 dernières années et les modifications des recherches en éducation. In A. Jeannel, P. Clanché, E. Debarbieux [dir.], *25 ans des sciences de l'éducation : Bordeaux 1967-1992*. Paris : AECSE/INRP, p. 27-38.
- LESAGE P. (1972). *L'Enseignement Mutuel de 1815 aux débuts de la III^e République : contribution à l'étude de la pédagogie de la lecture et de l'écriture dans les écoles mutuelles*. Thèse de doctorat de Lettres, Université de Paris I, 324 p.
- LEUTENEGGER F. (2000). Construction d'une "clinique" pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherche en didactique des mathématiques*, vol. 20, n° 2, p. 109-150.
- LEUTENEGGER F., MUNCH A.-M. (2002). Phénomènes d'éducation et d'instruction : étude comparative menée au travers de deux institutions contrastées. *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, p. 111-121.
- LEUTENEGGER F., SAADA-ROBERT M. [éd.] (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, 280 p.
- LEVI-STRAUSS C. (1955). *Tristes tropiques*. Paris : Plon, 504 p.
- LEVI-STRAUSS C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon, 452 p.
- LEVI-STRAUSS C. (1971). *Mythologiques IV : l'homme nu*. Paris : Plon, 688 p.
- LOMBARD J. [dir.] (2003). *L'école et l'autorité*. Paris : L'Harmattan, 168 p.
- LOWIE R. (1991). *Histoire de l'ethnologie classique : des origines à la seconde guerre mondiale*. Paris : Payot, 260 p.
- MANNHEIM K. (1956). *Idéologie et utopie*. Paris : Marcel Rivière, 233 p.
- MARCEL J.-F. [éd.] (2002). *Les sciences de l'éducation : des recherches, une discipline*. Paris : L'Harmattan, 267 p.
- MARCHIVE A. (1990). *L'entraide entre élèves à l'école élémentaire. Influence du style pédagogique des maîtres sur la conception des pratiques*. Mémoire de DEA de Sciences de l'éducation, Université de Bordeaux II, 188 p.
- MARCHIVE A. (1995). *L'entraide entre élèves à l'école élémentaire. Relations d'aide et interactions pédagogiques entre pairs dans six classes de cycle trois*. Thèse de doctorat de Sciences de l'Education, Université de Bordeaux II, 573 p.
- MARCHIVE A. (1996). S'entraider ou travailler seul : qu'en pensent les élèves ? *Les sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*, vol. 29, n° 3, p. 5-26.
- MARCHIVE A. (1997). L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique. *Psychologie & Education*, n° 30, p. 29-42.
- MARCHIVE A. (1999). Ruptures d'habitus et rituels didactiques [cédérom]. *Actes du troisième congrès international « Actualité de la Recherche en Education et Formation »*. Bordeaux : Université Victor Segalen Bordeaux 2, 28, 29, 30 juin 1999.
- MARCHIVE A. (2001). Rituel de rentrée et instauration des règles de la vie scolaire. Ethnographie d'une classe de cours préparatoire [cédérom]. *Quatrième Congrès International d'Actualité de la recherche en Education et Formation*. Villeneuve d'Ascq : Université Charles de Gaulle Lille 3, 5- 8 septembre 2001.
- MARCHIVE A. (2002a). Disciplinary, recherche(s), communauté en sciences de l'éducation. In J.-F. Marcel [éd.], *Les Sciences de l'Education : des recherches, une discipline*. Paris : L'Harmattan, p. 215-231.
- MARCHIVE A. (2002b). Discours utopique et travail didactique. Entre nécessité et contingence. In L. Chalmel [coord.], *Utopies et pédagogies : actes du Colloque International, Waldersbach : 27-29 mai 2002*. Waldersbach : Musée Oberlin, Université de Rouen CIVIIC, p. 240-249.

- MARCHIVE A. (2002c). Maïeutique et didactique. L'exemple du Ménon. *Penser l'éducation*, n° 12, p. 73-92.
- MARCHIVE A. (2003a). Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 142, p. 21-32.
- MARCHIVE A. (2003b). La modélisation dans la formation des enseignants. De la leçon modèle au modèle de la leçon. *Recherche et Formation*, n° 42, p. 143-159.
- MARCHIVE A. (2005a). D'Emile à Gaël. Situation, dévolution, contrat chez Rousseau et Brousseau. In M.-H. Salin, P. Clanché, B. Sarrazy [éd.], *Sur la théorie des situations didactiques : Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau*. Grenoble : La Pensée Sauvage, p. 319-327.
- MARCHIVE A. (2005b). Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires. In Laurent Talbot [éd.], *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville Saint-Agne : Erès, p. 181-192.
- MARCHIVE A. (2005c). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? *Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*, vol. 38, n° 1, p. 75-92.
- MARCHIVE A. (2005d). La mise en œuvre du LMD à l'université Victor Segalen de Bordeaux. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, vol. 12, n° 3, p. 37-51.
- MARCHIVE A. (à paraître). The framework of school experience. Anthro-didactic approach to the phenomena of mathematics teaching. *Fourth congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 4)*. Sant Feliu de Guixols, Espagne, 17-21 février 2005.
- MARCHIVE A., SARRAZY B. (2000). Les interactions maître-élèves. Analyse critique et approche anthro-didactique. *3^e Colloque international « Recherche(s) et formation des enseignants »* [en ligne]. Marseille : IUFM Aix-Marseille. Disponible sur internet : <<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/coll/mrs2000/index.htm>>
- MARCUSE H. (1968). *La fin de l'utopie* [trad. L. Roscoff et L. Weibel]. Paris : Le Seuil, 1968, 142 p.
- MARION H. (1883). Leçon d'ouverture du cours sur la Science de l'Education. *Revue Pédagogique*, p. 481-502.
- MARMOZ L. [éd.] (1991). *Sciences de l'éducation Sciences majeures : actes des Journées d'étude tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation*. Issy-les-Moulineaux : EAP, 191 p.
- MATALON B. (1992). Pourquoi faire l'histoire des sciences de l'homme ? *Communications*, n° 54, p. 5-14.
- MAUSS M. (1967). *Manuel d'ethnographie*. Paris : Payot, 264 p.
- MAUSS M. (1993). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF, 482 p.
- Mc DERMOTT R.P. (1976). *Kids make sense : An ethnographic account of the interactional management of success and failure in one first-grade classroom*. Unpublished Ph. D. Standford University, Anthropology Department.
- Mc DERMOTT R.P. (1977). Social relations as contexts for learning. *Harvard Educational Review*, vol. 47, n° 2, p. 198-213.
- MEAD M. (1995). *Mœurs et sexualité en Océanie* [trad. G. Chevassus]. Paris : Plon, 606 p.
- MEHAN H. (1997). Comprendre les inégalités scolaires : la contribution des approches interprétatives. In J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et*

- britanniques : présentation et choix de textes*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université/INRP, p. 319-350.
- MEIRIEU P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF, 281 p.
- MEIRIEU P. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, p. 25-37
- MEIRIEU P. (1999). *Des enfants et des hommes : littérature et pédagogie 1 - La promesse de grandir*. Paris : ESF, 133 p.
- MENDEL G. (2002). *Une histoire de l'autorité : permanences et variations*. Paris : La Découverte/Syros, 280 p.
- MERCIER A. (2002). La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques [note de synthèse]. *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, p. 135-171.
- MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M. L., SENSEVY G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, p. 5-16.
- MIALARET G. (1967). *L'apprentissage des mathématiques*. Bruxelles : Dessart, 240 p.
- MIALARET G. (1975). *L'apprentissage de la lecture : étude psycho-pédagogique*. Paris : PUF, 133 p.
- MIALARET G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris : PUF, 127 p.
- MIALARET G. (1984). *La pédagogie expérimentale*. Paris : PUF, 127 p.
- MORIN E. (1977). *La méthode Tome I : la nature de la nature*. Paris : Seuil, 399 p.
- MORIN E. (1986). *La méthode Tome III : la connaissance de la connaissance. Anthropologie de la connaissance*. Paris : Seuil, 243 p.
- MUGNY G. (1991). La psychologie sociale génétique : une discipline en développement. In G. Mugny [dir.], *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang, p. 15-36.
- NOT L. [dir.] (1984). *Une science spécifique pour l'éducation ?* Toulouse : Université de Toulouse Le Mirail, 292 p.
- NOVOA A. (2001). Etats des lieux de l'Education comparée, paradigmes, avancées et impasses. In R. Sirota [dir.], *Autour du comparatisme en éducation*, Paris : PUF, p. 41-68.
- OGBU J. (1985). Anthropology of education. In T. Husen et T.N. Postlethwaite [éd.], *The International Encyclopaedia of education*. London : Pergamon Press, p. 276-298.
- OTTAVI D. (2001). *De Darwin à Piaget : pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris : CNRS Editions, 350 p.
- OTTAVI D. (2002). De la science de l'éducation à la pédagogie scientifique. In M.-C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Hachette, p. 81-103.
- OURY F., PAIN J. (1972). *Chronique de l'école-caserne*. Paris, François Maspéro, 428 p.
- PASSERON J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique : l'espace non-popperien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan, 408 p.
- PASSERON J.-C., BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.-C. (1973). *Le métier de sociologue : préables épistémologiques*. Paris, La Haye : Mouton, 357 p.
- PATURET J.-B. (1997). *De Magistro : le discours du maître en question*. Ramonville Saint-Agne : Erès, 146 p.
- PAYET J.-P. (1995). *Collèges de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens Klincksieck, 206 p.
- PECAUT F. (1882). De l'usage et de l'abus de la Pédagogie. *Revue Pédagogique*, p. 97-110.

- PERETTI A. de (1987). *Pour une école plurielle*. Paris : Larousse, 266 p.
- PERRENOUD P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF, 198 p.
- PERRET-CLERMONT A.-N. (1986). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang, 244 p.
- PEYRONIE H. (1998). *Freinet, 70 ans après*. Caen : Presses universitaires de Caen, 151 p.
- PEYRONIE H. (2000). *Les enseignants, l'école et la division sociale : cheminement de recherche en sociologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan, 189 p.
- PEYRONIE H. (2002). L'élaboration et la ré-élaboration des idées et des techniques pédagogiques dans « l'intellectuel collectif » que constitue le mouvement Freinet : la métaphore du patrimoine est-elle viable ? In C.I.V.I.I.C., *Les idées pédagogiques : patrimoine éducatif ? Actes du colloque de Rouen des 24, 25 et 26 septembre 1998*. Rouen : Publications de l'université de Rouen, p. 143-152.
- PIAGET J. (1984). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël, 264 p.
- PIAGET J. et al. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF, 253 p.
- PIETTE A. (1996). *Ethnographie de l'action : l'observation des détails*. Paris : Métailié, 202 p.
- PINTO L. (1998). *Pierre Bourdieu et la théorie du monde social*. Paris : Albin Michel, 263 p.
- POSTIC M. (1989). *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF, 336 p.
- POUILLON J., (1979). Remarques sur le verbe "croire". In M. Izard et P. Smith [éd.], *La fonction symbolique*. Paris : Gallimard, 1979, p. 43-51.
- POUPEAU F. (2003). *Une sociologie d'Etat : l'école et ses experts en France*. Paris : Raisons d'agir, 251 p.
- POURTOIS J.-P., DESMET H. (2004). *L'éducation implicite : socialisation et individualisation*. Paris : PUF, 239 p.
- PROST A. (1985). *Eloge des pédagogues*. Paris : Seuil, 220 p.
- PUJADE-RENAUD C. (1986). *L'école dans la littérature*. Paris : ESF, 215 p.
- PUJADE-RENAUD C., ZIMMERMANN D. (1979). *Voies non-verbales de la relation pédagogique*. Paris : ESF, 118 p.
- QUEIROZ J.M. de, ZIOTKOWSKI M. (1997). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 140 p.
- RABAIN J. (1994). *L'enfant du lignage : du sevrage à la classe d'âge*. Paris : Payot, 242 p.
- RABANT C. (1968). L'illusion pédagogique. *L'Inconscient*, n° 8, p. 89-118.
- REVEL J. [dir.] (1996). *Jeux d'échelle : la micro analyse à l'expérience*. Paris : Seuil/Gallimard, 243 p.
- REY A. [dir.] (2000). *Dictionnaire historique de la langue française* [3 tomes]. Paris : Le Robert, 4304 p.
- REY B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche et Formation*, n° 40, p. 43-57.
- RICOEUR P. (1995). *La critique et la conviction : entretien avec François Azouvi et Marc Delaunay*. Paris : Calmann-Levy, 288 p.
- RICOEUR P. (1997). *L'idéologie et l'utopie*. Paris : Seuil, 410 p.
- RIST R.C. (1980). Blitzkrieg ethnography: on the transformation of a method into a movement. *Educational Researcher*, vol. 9, n° 2, p. 8-10.
- ROINE C. (2005). *Etude des effets didactiques des idéologies pédagogiques : contribution à une approche anthro-didactique des phénomènes d'enseignement des*

- mathématiques à l'école élémentaire*. TER Master recherche Sciences humaines et sociales, mention Sciences de l'éducation, Université Victor Segalen Bordeaux 2, 154 p.
- ROMIAN H. (1979). *Pour une pédagogie scientifique du français*. Paris : PUF, 253 p.
- RORTY R. (1990). *Science et solidarité : la vérité sans le pouvoir* [trad. J.-P. Cometti]. Paris : L'éclat, 111 p.
- ROUCHIER A. (1994). Naissance et développement de la didactique des mathématiques. In M. Artigue et al. [éd.], *Vingt ans de didactique des mathématiques en France : hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud*. Grenoble : La Pensée Sauvage, p. 148-160.
- ROUCHIER A. (1996). Connaissances et savoirs dans le système didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 16, n° 2, p. 177-196.
- ROUSSEAU J.-J. (1966). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Garnier Flammarion, 629 p.
- ROUSSEAU J.-J. (1977). *Du contrat social*. Paris : Seuil, 313 p.
- RUYER R. (1988). *L'Utopie et les utopies*. Brionne : Gérard Monfort, 293 p.
- SAINT-ARNAUD Y. (1992). Un nouveau discours de la méthode. *Recherche et Formation*, n° 11, p. 9-31
- SALIN M.-H., CLANCHE P., SARRAZY B. (2005). *Sur la théorie des situations didactiques : questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 444 p.
- SARRAZY B. (1995). Le contrat didactique [note de synthèse]. *Revue Française de Pédagogie*, n° 112, p. 85-118.
- SARRAZY B. (1996). *La sensibilité au contrat didactique : Rôle des Arrière-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois*. Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Université de Bordeaux 2, 775 p.
- SARRAZY B. (2001). Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques : contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, n° 136, p. 117-132.
- SARRAZY B. (2002a). *Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques. Contribution à l'étude des inégalités scolaires à l'école élémentaire*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Victor Segalen Bordeaux 2, 162 p.
- SARRAZY B. (2002b). "Représentation" vs "modèle implicite" dans l'analyse des phénomènes d'enseignement : analyse didactique et épistémologique des enjeux praxéologiques de cette distinction. In J.-C. Sallabery, G. Sensevy [coord.], *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. Paris : AFIRSE Matrice, 325 p.
- SARRAZY B. (2005). La théorie des situations : une théorie anthropologique des mathématiques ? In M.-H. Salin, P. Clanché, B. Sarrazy [éd.], *Sur la théorie des situations didactiques : questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau*. Grenoble : La Pensée Sauvage, p. 375-390.
- SCHLANGER J. (1991). La pensée inventive. In I. Stengers, J. Schlanger, *Les concepts scientifiques : invention et pouvoir*. Paris : Gallimard, p. 67-100.
- SCHON D. A. (1983). *The reflective practitioner : how Professionals Think in Action*. New York : Basic Books, 243 p.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L., LEUTENEGGER F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger et M. Saada-Robert, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 227-251.
- SCHWARTZ O. (1993). L'empirisme irréductible. La fin de l'empirisme ? In N. Anderson, *Le Hobo : sociologie du sans-abri*. Paris : Nathan, p. 265-308.

- SEARLE J. R. (1982). *Sens et expression : études de théorie des actes du langage* [trad. J. Proust]. Paris : Minuit, 243 p.
- SEARLE J. R. (1985). *L'intentionnalité : essai de philosophie des états mentaux* [trad. C. Pichevin]. Paris : Minuit, 344 p.
- SEARLE J. R. (1995). *La redécouverte de l'esprit* [trad. C. Tiercelin]. Paris : Gallimard, 353 p.
- SEARLE J. R. (1998). *La construction de la réalité sociale* [trad. C. Tiercelin]. Paris : Gallimard, 303 p.
- SEMENOWICZ H. (1986). *Célestin et Elise Freinet : bibliographie internationale (1920-1978)*. Paris : INRP, 127 p.
- SIMON J. (1972). *La pédagogie expérimentale : le rôle de l'observation et de la recherche dans l'enseignement et l'éducation*. Toulouse : Privat, 130 p.
- SIROTA R. (1987). La classe : un ensemble désespérément vide ou un ensemble désespérément plein ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 80, p. 69-89.
- SIROTA R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF, 195 p.
- SIROTA R. [dir.] (2001). *Autour du comparatisme en éducation*. Paris : PUF, 243 p.
- SMITH P. (1979). Aspects de l'organisation des rites. In M. Izard et P. Smith [éd.], *La fonction symbolique*. Paris : Gallimard, 1979, p. 139-170.
- SOKAL A., BRICMONT J. (1997). *Impostures intellectuelles*. Paris : Odile Jacob, 276 p.
- STENGERS I., SCHLANGER J. (1991). *Les concepts scientifiques : invention et pouvoir*. Paris : Gallimard, 190 p.
- STORK H. [éd.] (1993). *Les rituels du coucher de l'enfant, variations culturelles*. Paris, ESF, 300 p.
- TALBOT L. [dir.] (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville Saint-Agne : Erès, 276 p.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). *Le travail de l'enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université, 575 p.
- THOMAS W.I., ZNANIECKI F. (1989). *Le paysan polonais en Europe et en Amérique : Récit de vie d'un migrant* [trad. Y. Gaudillat]. Paris : Nathan, 446 p.
- TOCHON F. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 86, p. 23-33.
- TOCHON F. V., (1992). Les savoirs de recherche sont-ils pratiques ? *Recherche et Formation*, n° 11, p. 33-50.
- TOCHON F. V. (1993). *L'enseignant experte. L'enseignant expert*. Paris : Nathan, 251 p.
- TOCHON F. V. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, n° 133, p. 129-157
- TOURNIER M. (1987). La formation des enseignants par la recherche en France : quelques points de repère. *Recherche et Formation*, n° 2, p. 65-77.
- TRAIMOND B. (1999). *Une cause nationale : l'orthographe française*. Paris : PUF, 280 p.
- TRONCHOT R. (1985). *L'Enseignement Mutuel en France de 1815 à 1833 : les luttes politiques et religieuses autour de la question scolaire* [3 vol.]. Thèse de doctorat d'Histoire, Université de Paris V, 510 p., 644 p., 670 p.
- VAN GENNEP A. (1981). *Les rites de passage : étude systématique des rites*. Paris : A. et J. Picard, 288 p.

- VAN ZANTEN A. (1999). Le savant et le politique dans les années quatre-vingt dix. Quelques problèmes éthiques de la recherche ethnographique en éducation. In A. Vasquez et I. Martinez [dir.], *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*. Paris : Anthropos, p. 171-191.
- VARENNE H., Mc DERMOTT R. et al. (1998). *Successful Failure : the school America Builds*. Boulder : Westview Press, 264 p.
- VASQUEZ A. (1992). Etudes ethnographiques des enfants étrangers à l'école française. *Revue Française de Pédagogie*, 101, p. 45-57.
- VASQUEZ A., MARTINEZ I. (1990). Interactions élève-élève : Un aspect non-perçu de la socialisation. *Enfance*, vol. 44, n° 3, p. 285-301.
- VASQUEZ A., MARTINEZ I. [dir.] (1999). *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du nord*. Paris : Anthropos, 294 p.
- VASQUEZ A., OURY F. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : François Maspéro, 768 p.
- VASQUEZ A., OURY F. (1972). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : François Maspéro, 288 p.
- VEYNE P. (1983). *Les grecs ont-ils cru en leurs mythes ?* Paris : Seuil, 168 p.
- VIAL J. (1971). L'époque contemporaine. In M. Debesse et G. Mialaret, *Traité des Sciences Pédagogiques : histoire de la pédagogie* [Tome 2]. Paris : PUF, p. 379-511.
- VINCENT G. (1980). *L'école primaire française : étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 343 p.
- VINCENT G. [dir.] (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 227 p.
- VOIGT J. (1985). Patterns and routines in classroom interaction. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 6, n° 1, p. 69-118.
- VULBEAU A., PAIN J. (2003). *L'invention de l'autorité*. Vigneux : Matrice, 235 p.
- VYGOTSKI L. S. (1985). *Pensée et langage* [trad. F. Sève]. Paris : Editions Sociales, 419 p.
- WACQUANT L. (2000). *Corps et âme : carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Marseille : Agone, 268 p.
- WATSON R. (2001). Continuité et transformation de l'ethnométhodologie. In M. de Fornel, A. Ogien, L. Quéré, *L'ethnométhodologie : une sociologie radicale*. Paris : La Découverte, p. 17-29.
- WEBER M. (1995). *Economie et société 1 : les catégories de la sociologie*. Plon : 410 p.
- WHYTE W.F. (2002). *Street Corner Society : la structure sociale d'un quartier latino-américain*. Paris : La Découverte, 403 p.
- WITTGENSTEIN L. (1975). *Remarques philosophiques* [trad. R. Rhees]. Paris : Gallimard, 330 p.
- WITTGENSTEIN L. (1961). *Tractatus logico-philosophicus* suivi des *Investigations philosophiques* [trad. P. Klossowski]. Paris : Gallimard. 364 p.
- WITTGENSTEIN L. (1982). *Remarques sur le rameau d'or de Frazer* [trad. J. Lacoste] suivi de J. Bouveresse, *L'animal cérémoniel : Wittgenstein et l'Anthropologie*. Paris : L'âge de l'Homme, 124 p.
- WITTGENSTEIN L. (1987). *De la certitude* [trad. J. Fauve]. Paris : Gallimard, 151 p.
- WOODS P. (1990). *L'ethnographie de l'école* [trad. P. Berthier et L. Legrand]. Paris : Armand Colin, 175 p.

- WOODS P. (1997). Les stratégies de “survie” des enseignants. In J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes*. Bruxelles, Paris : De Boeck Université/INRP, p. 351-376.
- WOODS P. (1999). L'ethnographie au service de l'éducation. In A. Vasquez et I. Martinez [dir.], *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*. Paris : Anthropos, p. 43-72.
- WULF C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan, 239 p.
- WULF C. et al. (2004). *Penser les pratiques sociales comme rituels : ethnographie et genèse de communautés*. Paris : L'Harmattan, 426 p.
- ZIMMERMANN D. (1982a). *La sélection non-verbale à l'école*. Paris : ESF, 159 p.
- ZIMMERMANN D. (1982b). *Observation et communication non-verbale en école maternelle*. Paris : ESF, 145 p.

Index des auteurs cités

A

Adam	82, 126
Aebli	69
AECSE.....	38, 70, 72, 129, 132, 133
Alain	23
Altet	37, 62, 74, 98, 132
Althabe.....	80, 82
Amigues.....	22
Anderson.....	80, 81, 82
Arendt	43, 48, 56
Argyris.....	32
Aristote	96
Artigue.....	71
Ascher.....	82
Atlas	14, 15, 34
Aubenque.....	96
Austin.....	21, 22
Avanzini.....	66, 70, 77, 131

B

Bain.....	68
Balacheff.....	22, 106
Barbier (Jean-Marie).....	31, 132
Barbier (René)	31
Barnier	14
Barré	58
Baruk	36
Bataille.....	98
Bateson	83
Baudelot.....	63
Baudrit.....	14
Bayer.....	37, 71
Beaud	82
Becker.....	82, 123
Beillerot	64, 70, 72
Beneton.....	30
Berthelot	26
Binet.....	66, 67, 78
Blanchard-Laville	73, 74, 87
Bloom	68, 99
Blouet-Chapiro	31
Bonboir	66, 78
Bonte.....	23
Bourdieu .. 17, 20, 21, 25, 26, 27, 33, 35, 63, 69, 91, 101, 102, 108, 109, 122, 126, 127, 128	
Bourdoncle.....	31, 32, 38, 39
Bouveresse.....	15, 16, 25, 26, 27, 96
Bricmont	15

Brousseau . 19, 25, 27, 28, 29, 36, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 48, 71, 74, 75, 76, 88, 96, 99, 111, 113, 124, 126, 137	
---	--

Bru.....	31, 48, 74, 97
Buisson.....	56, 65
Buyse.....	32, 56, 66, 67, 68, 75, 76, 77, 78

C

C.I.V.I.I.C.....	40
Callon	34
Cellerier.....	69
Chamboredon	122
Charbonnel	32, 41, 55, 57, 65
Charlot.....	63, 70, 113, 131, 132
Chartier.....	30, 121
Chauviré	90, 97
Chevallard	19, 69, 84, 85, 86, 89
Chevallier.....	30, 82
Chopin	123
Clanché... 44, 48, 64, 70, 81, 83, 88, 90, 97, 135	
Claparède.....	32, 65, 66, 67, 77, 113, 117
Clausse	63, 113
Clifford.....	125, 126
Compayré	44, 65
Copans.....	81
Coulon	27, 38, 82
Crahay	31
CRESAS.....	11
Cros	134
Cuche	30

D

Dabène.....	69, 71
Darré.....	30, 82
Debarbieux	64, 70, 130
Debesse	41, 66, 69, 70
Declerck	82
Delalande.....	90
Delbos	30, 82
Delchambre	71
Depaepe.....	78
Derouet.....	34, 38, 80
Descola.....	126
Desmet.....	99
Détienne	35, 95, 96
Dilthey.....	65
Doise	13
Dominicé	92
Doray.....	19
Dottrens.....	68
Dubet.....	46, 108, 129

Durand (Béatrice)	46, 48	Johsua.....	19
Durand (Marc).....	107	Jolibert.....	42
Durkheim.....	23, 53, 56, 57, 78, 81, 83, 84, 122	Jorion.....	30, 82
Duru-Bellat	122	Jourdain	43, 48, 101, 117
E		Journet	82
Elster.....	35, 101	K	
Erny	82	Kahn	55
Establet	63, 129	Kilani.....	81
Etévé	33	L	
F		Labiesse.....	90
Fabiani	125	Lafontaine	31
Fabre	22	Lallemand.....	82
Ferry.....	31, 61	Landsheere (de)	71
Feyerabend.....	34	Laplantine.....	81, 126
Filloux (Janine).....	28	Latour	34, 51, 108, 133
Filloux (Jean-Claude)	29, 71	Leclerc.....	30, 46
Finkielkraut.....	56	Lelièvre	71, 130
Flanders	71	Lesage	99
Fornel (de)	123	Lessard	31, 108
Forquin.....	38, 55, 56, 122	Lessard-Hebert	31
Foucault	25	Leutenegger.....	125, 131
Freinet 48, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 67, 77, 97, 102, 114		Lévi-Strauss.....	19, 80, 81, 126
G		Lombard	46
Garfinkel	124, 126	M	
Gautherin	32, 55	Manent.....	46
Gauthier	120	Marcel	71, 131
Geertz.....	79, 83, 125, 126	Marchive .. 13, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 24, 33, 37, 38, 41, 43, 47, 49, 50, 83, 84, 97, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 112, 114, 118, 124, 125, 126, 127, 131, 134	
Gilly	14	Marcuse	51
Glaeser	68	Marion	55, 65
Godin	51	Marmoz	131
Goffman.....	12, 16, 17, 19, 24, 52, 91, 102, 103, 126	Martinez	82
Goyette.....	31	Matalon	42
Grignon.....	128	Mauss	81, 86, 91
Guidetti	82	Mc Dermott	104, 124
H		Mead.....	82
Hameline.....	41, 55	Mehan.....	104
Heidegger.....	39	Meirieu 41, 48, 55, 56, 58, 62, 63, 116, 128, 129	
Henri	66	Mendel.....	46
Henriot.....	38, 80, 81	Mercier	85, 86, 87, 91
Henriot-Van Zanten	80, 81	Mialaret	69, 70, 71, 131, 132
Hofstetter	70, 131	Morel.....	82
Houssaye.....	42, 46, 48, 56, 57, 61, 62, 77	Morin.....	85
Huberman	31, 99	Mugny	13
I		N	
Izard	23	Not.....	131
J		O	
Jacquard	46	Ogbu.....	80, 81
Jacquet-Francillon.....	30	Ogien.....	97
James	65	Ottavi.....	32
Jamin.....	81	Oury	25, 67, 113, 114
Jeannel	70, 131		

P

Pain 25, 46, 113
Passeron 26, 63, 86, 122, 128
Paturet 44
Payet 80, 90
Perrenoud 95
Perret-Clermont 13
Peyronie 64, 71
Piaget 13, 15, 60
Piette 124
Pinto 63
Postic 37, 71, 74
Poupeau 133
Pourtois 99
Prévot 26
Prost 56
Pujade-Renaud 41, 99

Q

Queiroz (de) 82

R

Rabain 82
Rabant 63, 113
Rayou 33, 132
Renaut 46
Revel 11, 85
Rey (Alain) 62, 101, 111
Rey (Bernard) 34
Ricoeur 48, 49, 50, 51, 112, 113
Rist 123
Roiné 114
Romian 69
Rorty 11, 58
Rouchier 15, 71
Rousseau 29, 40, 44, 55, 56, 58, 96
Roux 14
Ruyer 50

S

Saada-Robert 131
Saint-Arnaud 32
Salin 44
Sarrazy 14, 28, 33, 36, 37, 38, 44, 84, 88, 89, 90,
98, 99, 100, 104, 123, 124, 127, 135
Schlanger 16, 133
Schneuwly 70, 131

Schubauer-Leoni 86
Schwartz 83, 125
Searle 18, 89, 109
Selim 80, 82
Semenowicz 58
Sensevy 86
Simon 69
Sirota 13, 38, 74, 80, 86, 100, 122, 130, 134
Smith 21, 23
Sokal 15, 16, 97
Stork 82

T

Talbot 46
Tardif 108
Testanière 64
Thomas 49, 82
Tochon 32, 35, 39, 41, 97, 120
Tournier 31
Traimond 82
Tronchot 99

V

Van Gennepe 19
Van Zanten 80, 128
Varenne 104, 124
Vasquez (Aïda) 114
Vasquez (Ana) 80, 82
Vernant 35, 95, 96
Veyne 117
Vial 71
Vincent 25, 98
Voigt 107
Vulbeau 46

W

Wacquant 82
Watson 124
Weber 46, 78, 82
Whyte 82
Wittgenstein 17, 25, 26, 48, 89, 90, 125
Woods 82, 83, 103, 104
Wulf 79, 90

Z

Zimmermann 99
Ziotkowski 82
Znanięcki 82

