



HAL
open science

Retour sur les relations entre chercheurs et praticiens et les injonctions à la recherche “ translationnelle ”

Cédric Fluckiger

► To cite this version:

Cédric Fluckiger. Retour sur les relations entre chercheurs et praticiens et les injonctions à la recherche “ translationnelle ”. TACD 2021, 2e Congrès International de la Théorie de l’Action Conjointe en Didactique: Pour une reconstruction de la forme scolaire d’éducation, Jun 2021, Nancy (à distance), France. hal-03274984

HAL Id: hal-03274984

<https://hal.univ-lille.fr/hal-03274984>

Submitted on 30 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Retour sur les relations entre chercheurs et praticiens et les injonctions à la recherche « translationnelle »

Cédric FLUCKIGER
Théodile-CIREL (ULR 4354)
Université de Lille

Résumé :

L'appel à communication rappelle l'ambition d'une « meilleure compréhension des situations d'enseignement ainsi que l'amélioration de la pratique de classe » et de relations plus coopératives entre praticiens et chercheurs. Cette préoccupation fait écho aux débats actuels, portés dans le champ scientifique notamment par la revue *Education & Didactique* sur le statut de la preuve en éducation ou, dans le champ institutionnel, par les « recommandations » du CSEN pour « accompagner le confinement » ou pour une « recherche translationnelle ». Cette communication propose de situer ce débat et ces injonctions dans la tension fondatrice pour la didactique, entre expertise et recherche.

Abstract :

The call for contributions recalls the ambition of a "better understanding of teaching situations as well as the improvement of classroom practice" and more cooperative relations between practitioners and researchers. This concern echoes the current debates, carried in the scientific field in particular by the journal *Education & Didactique* on the status of proof in education or, in the institutional field, by the "recommendations" of the CSEN to "accompany the confinement" or to a "translational research". This communication proposes to situate this debate and these injunctions in the founding tension for didactics, between expertise and research

Mots clés : Didactique, translationnel, méthodologie, critique, paradigme applicationniste

Key-words : Didactics, translational, methodology, criticism, applicationist paradigm

Introduction : actualité d'un problème ancien

L'appel à communication du congrès TACD 2021 rappelle l'ambition d'une « meilleure compréhension des situations d'enseignement ainsi que l'amélioration de la pratique de classe » par la mise en œuvre « d'ingénieries coopératives », permettant « un travail conjoint entre professionnel.e.s et chercheur.e.s » passant par des « alliances nouvelles entre ces deux professions ». Le fait qu'il s'agisse de l'un des quatre axes du colloque montre, si besoin était, à quel point les questions liées de l'implication des didactiques (dans une perspective plus ou moins interventionnistes) et des relations entre didacticiens et praticiens sont cruciales dans le programme de recherche réaffirmé, visant à « reconstruire la forme scolaire ».

Ces questions ne sont pas nouvelles certes, et ont même été largement discutées entre didacticiens. C'est d'ailleurs pourquoi la présente communication fait largement appel à des travaux didactiques parfois anciens. L'intention est bien de poursuivre, dans l'espace d'un colloque faisant dialoguer des didacticiens de diverses disciplines, des discussions anciennes mais qui ont été parfois menées au sein d'espaces propres à différentes didactiques disciplinaires.

Ces questions ont par ailleurs été particulièrement travaillées récemment dans le cadre et à proximité de la TACD (ce qui explique qu'un axe sur l'action conjointe professionnels-chercheurs ait été jugé central pour discuter de la reconstruction de la forme scolaire), notamment par la question de la preuve en didactique, et partant du statut de la « preuve anthropologique » (Sensevy *et al.*, 2018) : sur quels types de preuves peut-on contribuer à faire évoluer les pratiques d'enseignement, et comment les pratiques peuvent ou doivent être prises en compte pour « prouver », dans une approche scientifique exigeante.

Ces discussions sont anciennes. Pourtant, elles ne semblent pas prises en compte par des injonctions politiques actuelles à, « utiliser des méthodes scientifiques afin d'aider à faire progresser les pratiques pédagogiques » (Dehaene et Pasquinelli, 2021) qui sont, pour ces auteurs, les méthodes de la recherche expérimentale associées à une démarche « translationnelle ». De telles tentatives de légiférer sur la « scientificité » de la recherche en éducation ne sont certes pas nouvelles, le gouvernement fédéral étasunien ayant déjà eu une telle politique pour l'*evidence based education* (Saussez et Lessard, 2009). Mais en France, ces injonctions se sont fait entendre avec une force renouvelée à la faveur du confinement et de la mise à distance des enseignements.

Dans ce contexte éducatif, où sont questionnées les relations entre recherche en éducation et pratiques éducatives, la didactique a un capital de réflexions, de propositions et de pratiques des relations entre praticiens et chercheurs à faire valoir en réponse aux prétentions de ceux qui, ne connaissant pas ces travaux, n'imaginent qu'une seule forme possible à ces relations : « *identifier des méthodes efficaces d'intervention [...] proposer et évaluer des solutions aux problèmes concrets* » (Dehaene et Pasquinelli, 2021, p. 4). C'est ce à quoi entend contribuer ce texte : réaffirmer ce capital et susciter la discussion entre didacticiens sur ces questions.

Après avoir mis en évidence quelques caractéristiques du discours porté par les instances étatiques sur ce que doit être la « bonne » recherche en éducation, nous montrerons dans un premier temps comment la recherche en éducation en général, en didactique en particulier, a pu poser le problème. Nous montrerons ensuite que la conception d'une recherche « translationnelle » telle qu'elle est défendue par des instances étatiques échoue à proposer une fondation pour une recherche scientifique. Nous montrerons enfin que la didactique, dans une tension constitutive entre expertise et intervention, a pu formuler une autre vision des relations entre recherche et pratiques d'enseignement que l'on peut qualifier de critique.

Retour sur les injonctions à la « bonne » recherche

En mai 2020, alors que la pandémie – et le manque chronique de moyens alloués aux systèmes de santé – avait contraint à la fermeture des écoles en France, le Conseil Scientifique de l'Education Nationale (CSEN) produisait un document de « *recommandations pédagogiques* »¹ affirmant l'ambition de définir « *les types de recherche translationnelle qui ont leur place en éducation* » et affirmant que « *seule l'expérimentation contrôlée permet de vérifier qu'un outil pédagogique fonctionne* ». Comme l'annonçait ce document de recommandations, un nouveau texte, intitulé « *La recherche translationnelle en éducation. Pourquoi et comment ?* », a été publié début 2021 par le CSEN et le Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, rédigé par Stanislas Dehaene et Elena Pasquinelli².

Suite au premier document de recommandations, la prétention d'une instance étatique à déterminer *a priori* quel type de recherche peut ou non bénéficier de subsides a été à juste

¹ <https://www.education.gouv.fr/csen-recommandations-pedagogiques-COVID19>

² Avec la collaboration de Marc Gurgand, Franck Ramus et Elisabeth Spelke.

titre critiquée par des chercheurs et sociétés savantes³ en sciences de l'éducation et en didactique. Par ailleurs, la pluralité des méthodes possibles en éducation, au-delà de la seule méthode expérimentale, a été à juste titre réaffirmée. J'ai moi-même critiqué la dimension non scientifique d'un texte visant à réguler la recherche scientifique (Fluckiger, 2020), sa méconnaissance des travaux en éducation et notamment ceux étudiant la technologie éducative ainsi que l'idée implicite que l'évaluation de l'efficacité des outils numériques serait une question pertinente. Une telle idée est en effet à rebours du consensus à peu de choses près absolu des chercheurs (sur l'illusion de pouvoir identifier de bonnes méthodes d'enseignement, Bru, 1998, sur les outils numériques, Baron et Depover, 2019).

Le nouveau texte pour la recherche transactionnelle précise cependant la vision qu'ont ministère et CSEN de ce qu'est la recherche « qui a sa place en éducation ». Je souligne ici trois problèmes qu'il pose avec encore plus d'acuité que les recommandations de 2020 :

- l'escamotage des acquis de 50 ans à la fois des résultats des recherches en éducation et de réflexions sur les relations entre recherche et pratiques d'enseignement ;
- l'absence de rupture épistémologique avec les conceptions préscientifiques de ce qu'il y aurait à mesurer ;
- une vision applicationniste et dévalorisante des relations entre la recherche et son application, ou entre chercheurs, décideurs et praticiens.

La recherche translationnelle ou l'évacuation du capital des recherches en éducation par le recours à l'implicite

« Il ne peut être dorénavant question de concevoir les relations entre recherche et pratiques enseignantes comme transfert direct et application des résultats de la recherche vers les pratiques, à plus forte raison si les recherches de référence relèvent d'un domaine autre que l'éducation. Les pratiques ne sont pas une sorte de tabula rasa, simple réceptacle de recommandations et de consignes ». Il s'agit là, pour Bru (2019), de l'un des gains de 50 années d'expériences en sciences de l'éducation. Il semble pourtant qu'il soit malheureusement possible de concevoir encore ainsi les relations entre recherche et pratiques enseignante, sous la plume de Dehaene et Pasquinelli (2021). Ils ouvrent leur texte sur le constat (dont on ne sait par quelle méthode « rigoureuse » il a pu être obtenu que « *Dans tous*

³ Voir notamment <http://www.atief.fr/content/avis-du-conseil-d%E2%80%99administration-de-l%E2%80%99atief-en-r%C3%A9ponse-aux-propositions-du-conseil> ou la tribune « De la pluralité des cadres théoriques et des méthodes de recherche en éducation », <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/11/20112020Article637414537255623721.aspx>

les pays, une idée commence à faire son chemin : l'importance d'utiliser des méthodes scientifiques afin d'aider à faire progresser les pratiques pédagogiques. Ce mouvement, appelé « éducation fondée sur des données probantes » ou evidence-based education, se propose notamment d'évaluer par des méthodes rigoureuses les effets de différentes pratiques pédagogiques » (p. 3). On notera que jusqu'à présent, les méthodes scientifiques n'étaient pas utilisées, puisqu'il n'était semble-t-il venu à l'idée de personne de faire science en éducation, l'idée ne commençant qu'à faire son chemin depuis que le CSEN a commencé à s'en occuper. Le fait que les prétentions de l'*evidence based-education* aient fait l'objet de discussions variées, y compris dans la littérature scientifique anglophone (voir Saussez et Lessard, 2009, pour une revue de cette littérature ou, sur les problèmes méthodologiques, Pogrow, 2017) est tout bonnement dissimulé. Mais surtout, sans discussion aucune, il est admis qu'il s'agit de la seule voie pour « utiliser les méthodes scientifiques afin d'aider à faire progresser les pratiques pédagogiques ». Toute la recherche en éducation et en didactique est d'emblée et implicitement décrétée non scientifique.

L'implicite et la connivence sont ici un mode d'écriture, qui permet d'affirmer sans jamais avoir à montrer. Ainsi lorsqu'est affirmé : « *Certains champs ne sont tout simplement pas explorés, d'autres ont fait l'objet de recherches de nature fondamentale mais les résultats sont trop lointains de la pratique pour permettre de créer des outils concrets...* » (p. 4). Quels sont ces champs non explorés (et pourquoi ne le sont-ils pas), quels sont ces résultats « trop lointains de la pratique » et pourquoi, le lecteur le saura d'autant moins que le texte ne contient pour ainsi dire aucune référence, ce qui peut sembler paradoxal pour un texte qui prétend précisément déterminer quelles sont les « méthodes scientifiques » à employer. Visiblement, étayer le propos par la littérature scientifique n'en fait pas partie. Il est alors possible d'assimiler, sans plus de discussion ou d'argument « expérimentation » et « méthode scientifique ».

Les recommandations du CSEN estiment comme seules légitimes les recherches qui viseraient à identifier et recommander aux enseignants les ressources « *qui ont, au moins en partie, fait leurs preuves* », les ressources « *ayant démontré leur efficacité* » ou encore les logiciels « *mis en valeur pour leur capacité démontrée de transmettre les fondements de la lecture et de l'arithmétique* ». Or la recherche a de longue date contesté l'illusion qu'il serait possible d'identifier de « bonnes méthodes » (Bru, 1998) ou de « bons outils » (Baron et Depover, 2019 ; Chaptal, 2009) d'enseignement. Qu'une question centrale pour tout un

champ de recherche ne soit pas discutée dans ces textes montre simplement qu'ils se situent hors des pratiques usuelles de la recherche et de la discussion scientifique, par choix ou par méconnaissance.

La distinction entre rupture méthodologique et rupture épistémologique

Le fait que l'expérimentation randomisée-contrôlée soit présentée comme seule méthode « scientifique » a concentré la plupart des critiques, ce que l'on peut comprendre étant donné la variété des méthodes qualitatives et quantitatives mobilisées par les recherches en éducation et la didactique. Il me semble pourtant que si les didacticiens se focalisaient uniquement sur la question des méthodes, ils manqueraient l'essentiel. Car il est indéniable que pour certaines questions, l'étude randomisée contrôlée est la seule à même de fournir une réponse. Ce qui doit nous préoccuper est plutôt de savoir à quelles questions est capable de répondre cette démarche. Plus précisément nous devons :

- d'une part montrer qu'il existe des questions auxquelles cette démarche répond mal et pour lesquelles nous pouvons proposer d'autres démarches. Il est à ce titre surprenant que le texte du CSEN développe le parallèle entre les recherches en éducation et en médecine pour sous-entendre que seule l'expérimentation randomisée-contrôlée serait scientifique, sans parler d'autres démarches en médecine, comme les études observationnelles, l'observation de cas témoins, les études de cohortes ou l'analyse d'indicateurs de santé en population. Les propositions de Sensevy (2011) que la société consente, « à l'égard de l'éducation, un effort du même type que celui qui a été fourni pour l'élaboration de la science médicale », à savoir la clinique, représente, au sein même du parallèle entre médecine et éducation, une alternative à la recherche translationnelle telle qu'envisagée par le CSEN ;
- d'autre part montrer que la formulation même des questions auxquelles peut répondre une étude randomisée-contrôlée ne peut venir que d'un travail théorique. Quelle que soit la minutie et la robustesse des mesures, pour établir ce qu'on doit mesurer, il est nécessaire d'avoir une théorie claire.

Cet aspect a été plus négligé par les critiques des positions du CSEN, alors même que, au-delà des défauts de ces textes, il me semble révélateur d'un mode de fonctionnement et d'un type de relation entre décideurs politiques et chercheurs. Dans les recommandations comme dans le plaidoyer pour la recherche translationnelle, les questions qui sont adressées

aux chercheurs le sont dans des termes et des catégories de pensées non construits scientifiquement, non conceptualisés, non problématisés. Comme le rappelle Sensevy (2011), « pour mesurer, il faut d'abord des moyens de découper le réel, des catégories, dont on use ensuite pour la mesure proprement dite ». Les concepts et catégories sur lesquels sont construits les discours institutionnels, y compris les appels à projets (voir Fluckiger, 2019a), d'outil, d'efficacité, de ressource, de preuve, etc. ne sont pas les concepts scientifiques mais les catégories usuelles du sens commun. Or rien ne garantit *a priori* que l'outil soit une bonne unité d'analyse ni qu'il faille se concentrer sur l'évaluation de son efficacité, plutôt que sur les systèmes d'activité ou les usages envisagés dans leur épaisseur sociale.

Exprimer les objectifs de la recherche dans des termes communs et non scientifique est contradictoire avec ce qui fait la spécificité du travail scientifique : on sait depuis Bachelard que « *le progrès scientifique manifeste toujours une rupture (...) entre connaissance commune et connaissance scientifique* » (Bachelard, 1953, p. 207). Cela revient à répondre par des protocoles rigoureux et des métriques élaborées à des questions qui ne le sont pas. C'est rabattre la méthode scientifique sur la seule rigueur méthodologique. C'est la limiter à une forme naïve d'empirisme, c'est occulter le travail de conceptualisation, de modélisation et de théorisation.

En d'autres termes, c'est cantonner la recherche à une posture d'expertise. On pourrait avancer à titre d'hypothèse, que l'expertise consiste à répondre avec rigueur aux questions posées dans des termes ordinaires (la rupture avec la connaissance pratique se situant sur le plan de la méthodologie), alors que la recherche commence par construire ses objets, ses concepts et ses unités d'analyse, en rupture avec le sens commun (sans renoncer à la rigueur méthodologique, mais qui ne vient que dans un second temps). C'est pour cette raison que focaliser les critiques des prétentions de l'*evidence based-education* sur sa méconnaissance de la pluralité des méthodes me semble rater l'essentiel, qui est bien que la démarche scientifique commence par une rupture épistémologique et non uniquement méthodologique.

Ce qu'appliquer une méthode veut dire : dépasser l'applicationnisme

Un dernier aspect dans ces textes, qui concerne les didacticiens, est le paradigme applicationniste dans lequel il tente de maintenir la recherche. La recherche est supposée tester rigoureusement et valider expérimentalement des outils ou des méthodes qui pourront être diffusées dans les écoles, comme le serait un dentifrice. Cette vision occulte complètement le problème du passage à l'échelle, processus dynamique qui suppose de

nombreuses étapes : adoption, répliation, adaptation, réinvention (Morel *et al.*, 2003).

Concernant les technologies, leur caractère très évolutif et le fait qu'elles perfont dans toute la société au-delà des systèmes scolaires bien contrôlés, rend le paradigme applicationniste inopérant. Mais bien plus fondamentalement, une telle conception des rapports entre chercheurs et praticiens place ces derniers en position de récipiendaires passifs des résultats des premiers. Sensevy *et al.* (2018) proposent de distinguer « *paradigme du traitement* » et « *paradigme de l'accomplissement* », le premier, renvoyant au sens médical voire médicamenteux du terme d'une « *intégration passive* », « *sans effort autre que le suivi de la posologie* » (p. 117) alors que dans le second, « *la réussite de l'accomplissement est toujours incertaine, et contingente* » (*ibid.*). Ils plaident alors pour la « *description précise des comportements (intentions et stratégies d'enseignement) qui sous-tendent la méthode d'enseignement que l'on pense efficace* », sur lesquelles sont fondées les « *preuves anthropologiques* ». Ils préconisent alors la mise en place d'ingénieries coopératives permettant de dépasser les oppositions entre preuves statistiques et preuves anthropologiques.

On ne peut que se réjouir que cette question revienne avec tant de vigueur à l'agenda des didactiques. Car on peut suivre Daunay et Reuter (2011) quand ils estiment que « *le risque de l'applicationnisme n'est pas totalement écarté de notre champ, la didactique passant parfois, y compris chez certains de ses spécialistes, pour l'application de savoirs élaborés dans d'autres disciplines* » (p. 16). En effet, il est compréhensible que l'expertise qui lui est reconnue (et lui assure une forme de reconnaissance institutionnelle) « *engendre une confusion entre instance de recherche et de recommandation* » (*idib.*). Ils concluaient qu'il « *manque une réflexion épistémologique d'ampleur collective, qui serait nécessaire à la clarification de son programme scientifique, sur les conditions de l'articulation des recherches théoriques au champ des pratiques, qui ne saurait, sous peine d'être elle-même athéorique, se résoudre en une simple application (doublée d'une subordination) de l'un à l'autre* » (*ibid.*).

Une forme d'applicationnisme est sans doute inhérente au projet même de connaissance des didactiques, le problème étant de l'identifier et de distinguer à la fois les visées et le statut des données de nos recherches. C'est ce que notait Mialaret lorsque, revenant sur 50 années de recherche en éducation et insistant sur l'importance historique de l'expérimentation, il remarquait que « *le problème fondamental, pour le chercheur, est donc de savoir faire lucidement la distinction entre ce qui relève de la « compréhension » et ce qui*

relève de « l'explication », pour donner aux deux séries de données leur propre statut épistémologique et ne pas tout mélanger dans le compte rendu de la recherche » (Mialaret, 2016, p. 68).

Expliquer et comprendre : didactiques en tensions

Comme le soulignent Saussez et Lessard (2009) ou Bru (2019), il n'y a bien entendu pas lieu de trouver illégitimes les orientations épistémologiques et méthodologiques de l'*Evidence Based Education*. Il est en revanche possible de souligner que cette approche :

- met l'accent sur une forme méthodologique, qui permet effectivement de répondre à certaines questions mais pas à toutes ;
- n'opère pas nécessairement la rupture conceptuelle qui serait nécessaire pour dépasser la simple expertise ;
- s'inscrit dans un paradigme applicationniste ou descendant de la recherche.

Les critiques adressées depuis cette position sont d'ailleurs à prendre au sérieux, sur la possibilité même d'agréger des résultats, et la question que pose Bianco (2018) : « Peut-on fonder une science à partir de l'analyse de situations singulières ? » (§15).

En conséquence, il s'agit plutôt pour la didactique de prendre son parti des tensions constitutives et de tâcher de les préserver des tentations hégémoniques. Ces tensions ne sont sans doute pas tant entre approches méthodologiques qualitatives et quantitatives, ou entre paradigmes expérimentaux et écologiques, mais :

- d'une part entre les visées de production de connaissance et d'intervention ;
- d'autre part entre des positions qui tiennent les praticiens en position dominée et celles qui visent leur participation active.

Or, la question des relations entre chercheurs en didactique et praticiens ne peut-être pensée sans clarifier ce qu'on attend de la didactique. C'est ce qu'entend souligner cette deuxième partie de cette communication, la discussion de ces tensions, dans des termes variés, appartient au patrimoine des didactiques. Il s'agit même d'une question centrale en didactique, tant a été discuté, dans des termes divers son « implication » (Halté, 1992), son horizon praxéologique (Reuter, 2005) ou sa « responsabilité » par rapport aux contenus (Martinand, 1987).

Retour sur la demande sociale adressée à la didactique

Non seulement les didactiques sont des disciplines de recherches « impliquées » (Halté,

1992), mais elles sont en outre soumises à une forte demande sociale d'expertise, qui les mettent en tension entre les deux pôles identifiés par Weber (1919) entre « position politique pratique » (p. 81) et analyse scientifique.

Comme le formulaient Joshua, dans sa discussion avec Lahire, « *la demande sociale adressée à la didactique n'est pas du même type que celle qui sollicite la sociologie. Elle est plus proche de celle que l'on adresse à la médecine. On ne pourrait pas imaginer l'existence d'une médecine qui ne serait que descriptive. Il faut bien à un moment donné que la médecine soigne. Je pense que la situation est à peu près la même et qu'il n'est pas étonnant que le monde social (scolaire) exige du didacticien des prescriptions directes.* » (Lahire et Johsua, 1999, p. 36). Hofstetter et Schneuwly (1998/2001) soulignent que ces demandes sociales sont « *une condition de l'avènement des sciences de l'éducation* » mais qu'elles nécessitent « *une posture de suspension de l'action pour se déployer comme entreprise scientifique* ».

Pour ce qui me concerne, la didactique de l'informatique est naturellement, elle aussi, soumise à des demandes d'intervention et d'expertise d'autant plus fortes que la scolarisation des technologies engage des investissements importants (Fluckiger, 2019a). Cela contribue largement à ce que, malgré des cadres théoriques récusant toute forme de déterminisme technologique, les décideurs et financeurs de la recherche sollicitent régulièrement les chercheurs pour évaluer les *plus-values* ou l'*efficacité* de telle ou telle nouveauté, dans ce que Collin (2016) nomme « *le paradigme de l'impact* ». Comme le relèvent Alberio et Thibault (2009) : « *Dans le secteur éducatif, l'activité de conseil et d'expertise technologique occupe une place importante. Les chercheurs du domaine sont régulièrement sollicités par des acteurs industriels, politiques ou associatifs pour produire non pas des connaissances, mais des évaluations de l'existant ou pour donner leur avis sur les changements en cours et à venir. Leur fonction consiste pour l'essentiel à optimiser les dispositifs de formation et à réduire les incertitudes soulevées par le rythme incontrôlable de l'innovation technique. Entre expertise et prospective, les discours normatifs produits dans ces contextes font largement écran à la production scientifique. Ils constituent une forme de détournement de la recherche d'autant plus préjudiciable que les chercheurs mobilisés appartiennent à une institution en manque chronique.* » (p. 57).

Cette demande sociale concerne toute la didactique, qui n'a pas attendu la « recherche translationnelle » pour viser « *une recherche à la fois rigoureuse et capable de répondre aux besoins réels des enseignants, des parents, et bien sûr des élèves* » (Dehaene et Pasquinelli,

2021). Il me semble à ce titre que sur un axe orthogonal à celui opposant expertise et intervention ou implication d'un côté, analyse scientifique et suspension de l'action d'un autre, la didactique a longtemps porté une vision qu'on peut qualifier de critique (Fluckiger, 2019b).

Un programme critique en didactique comme contrepoids aux demandes sociales d'expertise

Si elle l'est peut-être moins aujourd'hui, cette tradition critique de la didactique, au sens de *dénonciation* et de *démystification*, a été assez largement assumée par bien des travaux pionniers en didactique. Comme le note Reuter (2013), « *le changement de paradigme de référence (avec notamment la distance prise par rapport au marxisme, voire à la psychanalyse) a entraîné la disparition de certaines manières de poser les questions en relation avec des travaux de sociologie, critiques sur les fonctionnements scolaires : implicites du discours magistral, indifférence aux différences, valeurs socialement marquées (voir Bourdieu et Passeron, 1970), contenus des manuels et des exercices marqués idéologiquement et préparant à des rôles sociaux (Vincent, 1980), pratiques d'enseignement faisant appel à un rapport au langage inégalement partagé (Lahire, 1993)...* » (p. 6).

C'est pourtant bien un programme critique qui été au fondement des didactiques de différentes disciplines. C'est particulièrement net pour la didactique du français qui, comme le souligne Daunay, « *s'est en partie constituée sur une critique assez virulente de ce qui était identifié comme une "configuration ancienne" de l'enseignement du français (Halté, 1992) définie notamment par la conception de la littérature qui s'y donnait à voir.* » (Daunay, 2007a, p. 142). C'est également ce qu'affirme Legros, qui rappelle que la didactique du français visait la dénonciation de pratiques inégalitaires et la « *hiérarchie de valeurs [qui] reproduisait de façon convenue un consensus culturel dépassé, peut-être adapté aux "héritiers" d'hier mais qui excluait les nouveaux élèves de l'école de masse, en ignorant ou en niant leurs propres représentations et pratiques culturelles.* » (Legros, 2005, p. 37-38). Nombre de didacticiens assumaient d'ailleurs une tension entre visées scientifiques et visées militantes, à l'instar de Daunay pour qui « *ce militantisme bien sûr, et c'est encore un trait de l'époque, se fonde sur une exigence théorique : précisément, la contestation de l'ordre scolaire établi passait par une revendication de refondation de la matière « français » sur des bases théoriques nouvelles, par référence à d'autres savoirs que les savoirs de référence des concours de recrutement ou des programmes d'enseignement. Mais, et c'est ce que j'identifie ici comme une source de tension entre engagement militant et visée scientifique, la dimension militante*

des approches visait en fait une transformation de l'enseignement, avant même sa compréhension ou sa description. En témoigne le souci constamment renouvelé de penser l'enseignement en termes de rénovation ou d'innovation, en critiquant – plus qu'en décrivant – les formes traditionnelles d'enseignement (qu'il s'agisse des contenus ou des méthodes. » (Daunay, 2007b, p. 19-20).

Il ne faudrait cependant pas oublier que si les formes de domination à l'œuvre dans la langue et son apprentissage ou les formes littéraires et leur analyse ont particulièrement préoccupé les chercheurs dans cette discipline, c'est toute la didactique qui assumait volontiers un ton et un fond critique. Pour Brousseau, par exemple, la didactique était un moyen de reconnaître et valoriser le travail des enseignants : *« la didactique est le seul moyen de repérer exactement ce qui est un problème non résolu d'ingénierie didactique, d'identifier et de classer un travail original dans ce domaine, d'en préciser les conditions d'emploi et de reproduction, et donc de reconnaître et de faire reconnaître les créations, les inventions et les processus de recherche et de production scientifique chez les enseignants.*

En définissant et en faisant respecter la part technique du métier du professeur, la didactique rend possible la négociation sociale de son travail. Elle est ainsi le fondement de la professionnalisation de son activité. » (Brousseau, 1989, p. 51).

La didactique pouvait, selon-lui, *« aider le professeur à modifier son statut, sa formation et son rapport à la société. [...] tout me laisse à penser que c'est là son rôle social et que nous progressons dans cette direction » (ibid., p. 57).*

Il s'agit-là d'une tout autre conception des relations entre chercheurs et praticiens de l'enseignement que celle portée par les appels à une recherche « translationnelle ». Loin de vouloir *« proposer et évaluer des solutions aux problèmes concrets »* (Dehaene et Pasquinelli, 2021, p. 4) en santé ou en éducation, il s'agit de construire ensemble des outils pour penser les pratiques. C'est concevoir que les apports de la recherche consistent peut-être moins en résultats, validant une méthodes à applique dans un paradigme du *traitement* (Sensevy *et al.*, 2018) qu'en concepts pour comprendre les pratiques et leur *accomplissement*. Cela suppose la construction de rapports égalitaires entre chercheurs et praticiens, par la mise en place de formes d'ingénieries telle que la recherche en didactique a pu en concevoir, *« ingénieries coopératives » (ibid.)*, où *« production du langage théorique et attention au particulier vont de pair »* (Sensevy, 2011, ch.11, §70), constitutives de *« cliniques didactiques » (ibid.)*, *« recherches participatives »* (Martinand, 2018), etc.

Principes d'une démarche critique en didactique

Face aux tensions constitutives de la didactique, la tradition critique qu'elle a pu porter me semble susceptible d'assurer un contrepoint utile pour éviter les écueils symétriques de l'expertise soumise aux demandes institutionnelles d'intervention et d'une production de résultats et concepts sans implication praxéologique. Elle pourrait alors bénéficier des apports des réflexions sur les programmes de recherches critiques en sociologie (De Munck, 2011, Granjon, 2012) ou sur le numérique éducatif (Selwyn, 2010).

En première approximation, plusieurs principes qui en sont issus pourraient inspirer ce programme, d'autant plus que ces principes semblent d'ores et déjà ceux de bien des didacticiens et notamment de ceux que regroupe ce colloque :

- une prise de distance par rapport aux demandes d'intervention, passant par un refus de répondre aux questions posées par l'institution ou les décideurs politiques dans des termes non conceptualisés ;
- un intérêt pour les pratiques ordinaires dans leur complexité, qui ne peuvent être assimilées à l'exécution passive d'une méthode validée, ce qui ouvre la voix à un programme subjectiviste en didactique, attentif à la manière dont les sujets didactiques re-contruisent (se font une idée, valorisent...) les contenus, les situations, les milieux, etc. ;
- la construction de rapports équilibrés entre praticiens et chercheurs dans des programmes de recherche (ingénieries coopératives, etc.) qui assument une forme de rupture épistémologique mais qui se donnent aussi pour objectif de mettre au jour les formes de dominations subies par les praticiens, des normes parfois implicites qui leur sont imposées, des impensés des institutions et de leurs effets sur les sujets didactiques ;
- le fait d'assumer, contre l'illusion d'une neutralité axiologique du chercheur, la valorisation et la dévalorisation de pratiques, de programmes (ce que montraient Grignon, 2002 ou Boltanski, 2009 pour la sociologie) ;
- un intérêt particulier pour les dialectiques micro et macro, qui me semblent au cœur du projet de connaissance de la TACD et du triplet des descripteurs de l'action didactique.

Conclusion

Cette communication proposait de discuter, à partir des débats récents en didactique et des injonctions qui pèsent sur la recherche, des quelques tensions fondatrices pour la didactique, entre expertise et recherche. La didactique est en effet soumise à une demande sociale légitime d'expertise, qui a été caractérisée comme proche de la médecine (Lahire & Johsua, 1999), et maintenant sommée d'envisager des relations entre chercheurs et praticiens sur le seul mode de la recherche « translationnelle » qui en est issu.

Les chercheurs en didactique sont de fait scientifiquement légitimes et régulièrement sollicités pour produire des prescriptions, valider des méthodes ou des outils didactiques. Il convient alors d'articuler une orientation praxéologique avec une nécessaire forme d'autonomie scientifique. Il est possible, et les didacticiens le discutent de longue date, d'assurer cette autonomie scientifique sans rompre avec les praticiens, tout en produisant des conceptualisations scientifiques, en rupture avec leurs conceptualisations quotidiennes. Mais cette rupture conceptuelle peut et doit sans doute s'accompagner de formes de travail coopératives, qui visent à ne pas les placer en position dominée de récipiendaires de résultats, outils et méthodes. Bien au contraire, la didactique, lorsqu'elle assume une dimension critique des discours institutionnels est à même de leur fournir des éléments d'intelligibilité sur les pratiques, en construisant avec eux des ingénieries didactiques coopératives ou participatives.

Références bibliographiques

- Albero B. & Thibault F. (2009). La recherche française en sciences humaines et sociales sur les technologies en éducation. *Revue française de pédagogie*, 169. Repéré à : <http://rfp.revues.org/1434>.
- Bachelard, G. (1953). *Le matérialisme rationnel*. Paris : PUF.
- Baron, G.-L., & Depover, C. (2019). *Les effets du numérique sur l'éducation?: Regards sur une saga contemporaine*. Presses universitaires du Septentrion.
- Bianco, M. (2018). La réponse à des questions cruciales en éducation réside-t-elle dans un changement de paradigme ? *Éducation et didactique*, 12(1), 121-128.
- Boltanski, L. (2009). *De la Critique : précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Éditions Gallimard.
- Brousseau, G. (1989). Utilité et intérêt de la didactique pour un professeur de collège. *petit x*, 21, 47-38.
- Bru, M. (1998). La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement : après les illusions perdues. Dans C. Hadji & J. Baillé (Dir.), *Recherche et éducation. Vers une nouvelle alliance*. Bruxelles : De Boeck, 45-65.
- Bru, M. (2019). De quelques reconfigurations du rapport des recherches aux pratiques enseignantes. *Les Sciences de l'Education. Pour l'ère nouvelle*, 52(1), 79-101.

- Chaptal, A. (2009). Mémoire sur la situation des TICE et quelques tendances internationales d'évolution. *Sticef*, 16. Repéré à https://www.persee.fr/doc/stice_1952-8302_2009_num_16_1_993
- Collin, S. (2016). Le numérique en éducation : au-delà de l'impact. *Diversité*, 185, 137-142.
- Daunay B. (2007a). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue Française de Pédagogie*, 159, 139-189.
- Daunay B. (2007b). *Invention d'une écriture de recherche en didactique du français*. Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Université Lille 3.
- Daunay, B. & Reuter, Y. (2011). De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français. *Pratiques*, 149-150, 9-24.
- De Munck, J. (2011). Les trois dimensions de la sociologie critique. *SociologieS*. Repéré à : <http://sociologies.revues.org/3576>
- Dehaene, S. & Pasquinelli, E. (2021). *La recherche translationnelle en éducation. Pourquoi et comment*. Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale et Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports.
- Fluckiger, C. (2019a). Numérique en formation : des mythes aux approches critiques. *Éducation permanente*, 219, 17-30.
- Fluckiger, C. (2019b). *Une didactique de l'informatique scolaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes
- Fluckiger, C. (2020). Ressources et outils face à la covid-19 : critique d'un texte du CSEN sur la recherche qui a « sa place » en éducation. *Adjectif : analyses et recherches sur les TICE* Repéré à : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article541&lang=fr>
- Granjon, F. (2012). La critique est-elle indigne de la sociologie ?. *Sociologie*, 1(3). Repéré à : <http://sociologie.revues.org/1176>
- Grignon, J. (2002). Sociologie, expertise et critique sociale. Dans B. LAHIRE (dir.), *À quoi sert la sociologie*. Paris : La Découverte, 120-136.
- Halté, J.-F (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF, Que sais-je ?
- Hofstetter R. & Schneuwly B. (1998/2001). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boek, 7-25.
- Lahire B. & Johsua S. (1999). Pour une didactique sociologique. *Éducation et sociétés*, 4(2), 29-56.
- Legros, G. (2005). Quelle place pour la didactique de la littérature ?. Dans J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boek, 35-46.
- Martinand, J.-L. (1987). Quelques remarques sur les didactiques des disciplines. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 2(1), 23-29.
- Martinand, J.-L. (2018). Les produits des recherches participatives en Sciences de l'éducation : Éléments pour leur prise en compte évaluative. *Recherche participative et Sciences de l'éducation. Hommage aux travaux de François Villemonteix*. Repéré à : <https://rech-part-s-edu.sciencesconf.org/resource/page/id/7>
- Mialaret, G. (2016). Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 49(3), 53-69. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2016-3-page-53.htm>.

- Morel, R. P., Coburn, C., Catterson, A. K., & Higgs, J. (2019). The Multiple Meanings of Scale : Implications for Researchers and Practitioners. *Educational Researcher*, 48(6), 369-377.
Repéré à : <https://doi.org/10.3102/0013189X19860531>.
- Pogrow, S. (2017). The failure of the U.S. education research establishment to identify effective practices : Beware effective practices policies. *Education Policy Analysis Archives*, 25(5).
Repéré à : <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2517/1864>
- Reuter, Y. (2005). Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition. Dans Chiss J.-L., David, J., Reuter Y. (Dors.) *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles : De Boeck, 211-231.
- Reuter Y. (2013). Un déplacement théorique en didactique(s): le vécu disciplinaire des élèves. *Journée d'étude organisée par le laboratoire EMA. "Souffrances, plaisirs et autres émotions des enfants à l'école"*. Cergy-Pontoise, IUFM-Université de Cergy-Pontoise, 8 octobre 2013.
- Saussez, F. & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 168. Repéré à : <http://journals.openedition.org/rfp/1804>
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G., Santini, J., Cariou, D. & Quilio, S. (2018). Preuves fondées sur la pratique, pratiques fondées sur la preuve : distinction et mise en synergie. *Education & Didactique*, 12(2).
Repéré à : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/3400>
- Weber, M. (1919). *Le savant et le politique*. Paris : Plon.