

11

CHAPITRE

La didactique et le renouveau de l'école

INTRODUCTION : LE PROGRÈS ET LA DIDACTIQUE

Le XIX^e siècle a donné droit à l'idée de *progrès*. Cette idée a tout d'abord constitué un moteur puissant, et très largement partagé par le peuple. C'était l'une de ces *significations imaginaires* (Castoriadis, 1999) qui a porté des générations, en particulier chez les instituteurs et les professeurs. Sans doute y avait-il dans ce consensus bien des contradictions politiques (le progrès pour qui ?), des naïvetés coupables (le scientisme, l'écrasement de la culture populaire, le colonialisme), et beaucoup de confiance aveugle (l'hypothèse d'un avenir meilleur). Mais il y a dans la signification de *progrès* un tropisme, une force, et une vérité qu'il nous faut garder. De mon point de vue, en effet, cette idée est consubstantielle à l'idée démocratique, en particulier dans la manière dont l'on conçoit les pragmatistes américains. John Dewey, en 1939, il a alors quatre-vingts ans, donne une conférence au titre éloquent : *Creative democracy – The Task before us* (La démocratie créatrice – La tâche qui nous attend).

Dewey commence par rappeler le caractère initial de l'invention démocratique de l'Amérique :

« [L'Amérique] est née aussi grâce à un groupe d'hommes qui ont su adapter des institutions et des idées anciennes aux situations engendrées par de nouvelles

conditions matérielles – un groupe d'hommes doués d'une extraordinaire inventivité politique »¹.

Dewey, 1939, p. 1

Mais pour Dewey, la démocratie doit se réinventer :

« La création de la démocratie... [est une] cause aussi urgente maintenant qu'elle l'était il y a cent cinquante ans, lorsque les hommes les plus expérimentés et les plus sages du pays se sont réunis pour étudier la situation et créer la structure politique d'une société autonome ».

Dewey, 1939, p. 1

L'idée de réinvention de la démocratie s'oppose, nous dit Dewey (1939, p. 2) à une sorte de fixisme qui nous la ferait considérer comme « là pour toujours » :

« Si je souligne que pareille tâche ne peut s'accomplir sans effort d'invention et sans activité créatrice, c'est notamment parce que la gravité de la crise actuelle est attribuable en très grande partie au fait que, durant une longue période, nous avons agi comme si notre démocratie se perpétuait automatiquement, comme si nos ancêtres avaient mis au point une machine qui solutionnait le problème du mouvement perpétuel en politique ».

Voici de mon point de vue, un premier élément de signification du concept de *progrès* démocratique, ou de *démocratie* ouverte. Parler de progrès, c'est parler d'évolution nécessaire, au sens d'une recréation continue. Pour Dewey, cette évolution repose sur une forme de foi :

« La démocratie est un mode de vie régi par une foi agissante dans les possibilités de la nature humaine. La croyance en l'Homme du commun est un article familier du credo démocratique. Cette croyance est dépourvue de fondement et de signification si elle n'est pas foi dans le potentiel de la nature humaine telle que cette nature se manifeste en tout être humain, sans égard à sa race, à sa couleur, à son sexe, à sa naissance, à sa famille, à sa richesse matérielle ou culturelle. Cette foi peut être inscrite dans des lois, mais elle reste lettre morte si elle ne s'exprime pas dans les attitudes que les êtres humains ont les uns envers les autres dans tous les aspects et les rapports de la vie quotidienne. Dénoncer le nazisme parce qu'il est intolérant, cruel et haineux revient à encourager l'hypocrisie si, dans nos rapports personnels,

1 Je crois que nous avons à rappeler *la substance initiale de l'Amérique*, et ne pas l'assimiler à l'impérialisme ou à la cupidité qu'elle a pu par ailleurs développer. Lisons Bergson, qui parle des États-Unis, à propos d'un autre grand pragmatiste, William James, dans une lettre, écrite en Février 1936 à H. Chevalier, auteur d'un essai sur Bergson et James : « Il y a bien des années, au retour de mon premier voyage en Amérique, le Comité France-Amérique me demanda mes impressions. Je répondis (mais l'opinion que je formulais alors a perdu toute originalité, si elle en eut jamais, depuis la Grande Guerre) que le trait dominant de l'Amérique m'avait paru être l'idéalisme, que sans doute on travaillait là-bas, comme ailleurs, à gagner de l'argent, mais qu'on y recherchait l'argent comme un simple certificat d'*efficiency*, nullement pour lui-même, nullement pour le garder, toujours pour le dépenser, parfois pour le gaspiller, plus souvent pour le donner. J'ajoutai que ce désintéressement, signe extérieur de la noblesse, date de la naissance même des États-Unis, car tous les autres groupements humains issus d'une colonisation s'étaient toujours constitués en vue de quelque intérêt matériel, tandis qu'il s'agissait ici que d'un intérêt moral. Telle fut, en effet, l'origine de Boston et de la colonie du Massachusetts. Oui, à deux pas de l'endroit où devait surgir l'université de Harvard, pour la première et probablement l'unique fois de l'histoire du monde, une nationalité a été bâtie, consciemment et volontairement sur une pure idée, par des hommes qui s'étaient expatriés pour trouver la liberté de penser et de croire. Tel est le grand événement qui me revient à l'esprit quand je fixe mon attention sur le vrai caractère des États-Unis, et même parfois quand je ne la fixe pas, quand je ne fais que rêver à ce pays extraordinaire, en regardant le portrait de William James toujours devant moi dans mon cabinet de travail » (Bergson, 2011, p. 49).

dans nos occupations et conversations quotidiennes, nous sommes animés par un préjugé de race, de couleur ou quelque autre préjugé de classe – en fait, par quoi que ce soit d'autre qu'une croyance généreuse dans les possibilités des êtres humains, croyance dont découle l'obligation de créer les conditions propices à l'épanouissement de ces capacités. La foi démocratique en l'égalité est la conviction que chaque être humain, indépendamment de la quantité ou de la gamme de ses dons personnels, a droit à autant de chances que tout autre de les faire fructifier. La notion démocratique de l'autorité est généreuse. Elle s'applique à tous. Elle est la conviction que chacun est capable de mener sa propre vie sans avoir à subir de contraintes ni à recevoir de commandements de quiconque, du moment que sont mises en place les conditions nécessaires ».

Dewey, 1939, p. 3

C'est la deuxième signification de l'idée de progrès démocratique : il repose sur une *croyance radicale dans l'égalité*² et dans les possibilités d'expression des individus (« les possibilités de la nature humaine »). Il est essentiel, de mon point de vue, de noter comment Dewey passe de la dénonciation morale de l'hypocrisie politique (« Dénoncer le nazisme... revient à encourager l'hypocrisie si... ») à un formidable réquisit à la fois éthique et politique. Nous ne pouvons être *animés*, dans nos rapports personnels et dans notre vie quotidienne, par « quoi que ce soit d'autre qu'une croyance généreuse dans les possibilités des êtres humains, croyance dont découle l'obligation de créer les conditions propices à l'épanouissement de ces capacités ».

La croyance dans les possibilités humaines ne constitue pas une sorte de généralité bien pensante : « La démocratie est un mode de vie personnel qui est régi non pas simplement par la foi en la nature humaine en général, mais par la conviction que, placés dans des conditions propices, les êtres humains sont capables de juger et d'agir intelligemment » (Dewey, 1939, p. 3).

La recreation continue de la démocratie, fondée sur la croyance dans l'idée que chacun détient en lui les possibilités de la nature humaine, suppose, pour Dewey, une relation aux institutions bien spécifiques :

« Au lieu de penser que nos dispositions et habitudes sont adaptées à certaines institutions, nous devons apprendre à concevoir ces institutions comme des

2 Croyance dont Jacques Rancière a montré, dans *La haine de la démocratie* (2005), qu'elle est loin d'être aujourd'hui généralisée. La conception positive de la démocratie que Rancière fait vivre s'accorde en bien des points avec celle de Dewey : « La démocratie n'est ni cette forme de gouvernement qui permet à l'oligarchie de régner au nom du peuple, ni cette forme de société que règle le pouvoir de la marchandise. Elle est l'action qui sans cesse arrache aux gouvernements oligarchiques le monopole de la vie publique et à la richesse la toute-puissance sur les vies. Elle est la puissance qui doit, aujourd'hui plus que jamais, se battre contre la confusion de ces pouvoirs en une seule et même loi de la domination... » (Rancière, p. 105). Pour Rancière, cette action ne saurait prendre sa source au sein des systèmes de domination, fussent-ils producteurs d'intelligence collective : « la société inégale ne porte en son flanc aucune société égale. La société égale n'est que l'ensemble des relations égalitaires qui se tracent ici et maintenant à travers des actes singuliers et précaires ». Rancière termine son livre par ces lignes, en consonance profonde, de mon point de vue, avec la pensée de Dewey : « [La démocratie] n'est fondée dans aucune nature des choses et garantie par aucune forme institutionnelle. Elle n'est portée par aucune nécessité historique et n'en porte aucune. Elle n'est confiée qu'à la constance de ses propres actes. La chose a de quoi susciter de la peur, donc de la haine, chez ceux qui sont habitués à exercer le magistère de la pensée. Mais chez ceux qui savent partager avec n'importe qui le pouvoir égal de l'intelligence, elle peut susciter à l'inverse du courage, donc de la joie » (Rancière, 2005, p. 106).

expressions, des projections, des prolongements d'attitudes individuelles généralement dominantes ».

Dewey, 1939, p. 2

L'invention démocratique est donc consubstantielle à l'invention institutionnelle. Si l'idée démocratique consiste en particulier à « créer les conditions propices à l'épanouissement [des] capacités », alors nous devons produire les institutions qui permettront de développer lesdites capacités³.

À la fin de sa conférence, Dewey reprend ses propos d'une manière ramassée :

« La démocratie est croyance en la capacité de l'expérience humaine de générer les buts et méthodes qui permettront à l'expérience ultérieure d'être riche et ordonnée. Toutes les autres formes de foi morale et sociale reposent sur l'idée que l'expérience doit, à un moment quelconque, être soumise à une forme de contrôle extérieur, à quelque "autorité" censée exister en dehors des processus de l'expérience. La démocratie est la conviction que le processus de l'expérience importe davantage que tel ou tel résultat particulier – les résultats particuliers ayant une valeur ultime uniquement s'ils servent à enrichir et à ordonner la suite du processus. Puisque le processus de l'expérience peut être éducatif, la foi en la démocratie est inséparable de la foi en l'expérience et en l'éducation⁴. Toutes les fins et toutes les valeurs qui sont coupées de ce processus constant deviennent des arrêts, des formes de fixation. Elles tendent à figer ce qui a été gagné au lieu de s'en servir pour ouvrir la voie à des expériences nouvelles et meilleures.

Si on me demande ce que j'entends par expérience dans ce contexte, je répondrai qu'elle est cette libre interaction des individus avec les conditions environnantes, en particulier avec l'environnement humain, qui aiguise et comble le besoin et le désir en augmentant la connaissance des choses telles qu'elles sont. La connaissance des choses telles qu'elles sont est la seule base solide de la communication et du partage ; toute autre communication signifie la sujétion de certaines personnes à l'opinion d'autres personnes. Le besoin et le désir – sources de nos desseins et guides de notre énergie – vont au-delà de ce qui existe, donc au-delà de la connaissance, au-delà de la science. Ils ouvrent constamment la voie à l'avenir, à ce que nous n'avons pas encore exploré, à ce que nous n'avons pas atteint ».

Dewey, 1939, p. 4-5

On pourrait très longuement commenter ces propos de Dewey. On y comprend à quel point son idée de l'expérience est décisive dans sa conception de la démocratie comme elle pourrait l'être dans la nôtre. Il y a bien une relation dialectique fondamentale entre l'éducation, cette reconstruction de

3 Si, comme l'explique Dewey dans la citation précédente : la « foi [démocratique] peut être inscrite dans des lois, mais elles restent lettre morte si elle ne s'exprime pas dans les attitudes », et si les institutions sont bien des « prolongements de telles attitudes », on retrouve la remarque profonde de Deleuze. Dans son premier texte publié, en 1955 (2002, p. 25), Deleuze écrit : « la tyrannie est un régime où il y a beaucoup de lois et peu d'institutions, la démocratie un régime où il y a beaucoup d'institutions, très peu de lois. L'oppression se montre quand les lois portent directement sur les hommes, et non sur les institutions préalables qui garantissent les hommes ». Il faut mettre ceci en contraste avec ce que dit Rancière (2005, p. 9) de la « nouvelle haine de la démocratie » dont aucun de ses porte-parole « ne se plaint des institutions qui prétendent incarner le pouvoir du peuple ni ne propose aucune mesure pour restreindre ce pouvoir. La mécanique des institutions qui passionna les contemporains de Montesquieu, de Madison ou de Tocqueville ne les intéresse pas. C'est du peuple et des mœurs qu'ils se plaignent, non des institutions de son pouvoir ». A l'inverse, par exemple, pour Tocqueville, dès lors que l'égalité des conditions propre à la démocratie restructure la société, la question de la démocratie, selon Rancière (2005, p. 27) « était d'abord pour lui celle des formes institutionnelles propres à régler cette configuration nouvelle ».

4 D'où l'engagement de Dewey, à Chicago, dans la création et le maintien d'une « école expérimentale », entre 1896 et 1904 (cf. notamment Tanner, 1997).

l'expérience, et l'expérience elle-même. Mais l'idée de reconstruction de l'expérience ne renvoie pas à une sorte de mise en formes totalement connues *a priori* d'une expérience qu'il s'agirait de *conformer* : pour Dewey, l'expérience humaine est dotée en quelque sorte de la *capacité* à s'améliorer elle-même, elle est dotée d'une *capacité immanente de croissance*⁵ – bien entendu si certaines conditions sont respectées. C'est en cela que la démocratie et l'expérience incarnent le *progrès*, dans le sens que je voudrais faire vivre ici. Progrès, comme dirait Castoriadis (1990, 1999), d'une auto-création, indissolublement personnelle et institutionnelle. Une telle assertion demande qu'on replace la vision deweyenne dans une épistémologie adéquate. C'est ce qu'a fait, en particulier, Rorty, expliquant régulièrement l'ancrage darwinien de la conception que Dewey se faisait de la démocratie :

« For Dewey, as for Habermas, what takes place of the urge to represent reality accurately⁶ is the urge to come to free agreement with our fellow human beings – to be full participating members of a free community of inquiry. Dewey offered neither the conservative's philosophical justification of democracy by reference to eternal values nor the radical's justification by reference to decreasing alienation. He did not try to justify democracy at all. He saw democracy not as founded upon the nature of man or reason or reality but as a promising experiment engaged by a particular herd of a particular species of animal – our species and our herd. He asks to put our faith in ourselves – in the utopian hope characteristic of a democratic community – rather than asking for reassurance or backup from outside. This notion of a species of animals gradually taking control of its evolution by changing its environmental conditions leads Dewey to say, in good Darwinian language, that "growth itself is the moral end" and that to "protect, sustain and direct growth itself is the chief ideal of education"⁷.

Rorty, 1999, p. 121

Les propos de Rorty font bien saisir « l'utopie démocratique » que peut représenter « la foi en nous-mêmes » à laquelle Dewey nous enjoint, et font comprendre qu'elle s'oppose à la sujétion à la voix « autorisée » *extérieure* à l'expérience (que cette voix nous « ordonne » et demande notre « loyauté » ou nous « protège »⁸).

5 L'expression de Dewey est celle-ci : « So stated, democracy is belief in the ability of human experience to generate the aims and methods by which further experience will grow in ordered richness ». On voit que la traduction française de la fin de cette phrase (« qui permettront à l'expérience ultérieure d'être riche et ordonnée ») ne traduit pas le verbe *to grow*, fondamental chez Dewey, comme je vais le préciser.

6 Rorty (qui fut le professeur de Brandom) a consacré la partie précédente du texte dont sont extraits ces propos à combattre « le mythe représentationnel » de la correspondance de la vérité à la réalité.

7 Rorty cite ici un extrait d'un article d'une contribution de Dewey à une encyclopédie de l'éducation (1921) In John Dewey, *The Middle Works, 1899-1924, Volume 12*, p. 402.

8 Il est frappant de constater la popularisation de certains termes dans le discours ambiant. J'ai choisi à dessein les termes « loyauté » et « protéger », mais beaucoup d'autres auraient pu venir, qui témoignent hélas de l'abandon, voire de la haine, de l'idée démocratique que traduisent cette dérégulation du langage et la novlangue pratiquée de nos jours (Orwell, 1972 ; Klempeper, 2003 ; Hazan, 2006). Je rappelle que le terme « loyauté », si souvent utilisé aujourd'hui pour apprécier l'attitude des subordonnés, caractérisait les rapports féodaux entre un vassal et son suzerain. Par ailleurs l'accent mis sur la fonction « protectrice » des responsables politiques me semble constituer une illustration probante de ce despotisme dont Tocqueville (2010) craignait l'arrivée, redoutant, comme l'exprime Rancière (2005, p. 27) « le pouvoir absolu d'un maître, disposant d'un état centralisé, sur une masse dépolitisée ».

Les propos de Dewey cités par Rorty me semblent décisifs, et incarner cette idée de progrès que j'essaie ici de cerner. On retrouve la première citation de Rorty et ce concept de *Growth* (croissance, développement, essor), au chapitre VII de *Reconstruction en philosophie*, à la fin de l'extrait que je cite maintenant :

« Le processus de croissance (growth), d'amélioration et de progrès – et non l'issue et le résultat statique devient l'élément important. Ce n'est pas la santé comme fin fixée une fois pour toutes qui constitue la finalité et le bien, mais l'amélioration nécessaire de la santé, c'est à dire un processus continu. La fin n'est plus un terme ou une limite à atteindre : c'est le processus actif de transformation de la situation existante. Ce n'est pas la perfection comme but final qui constitue le but de l'existence, mais un processus permanent de perfectionnement, de maturation, d'élaboration. L'honnêteté, le travail, la tempérance et la justice, comme la santé, la richesse et l'instruction, ne sont pas des biens qu'il s'agirait de posséder, des finalités immobiles qu'il s'agirait d'atteindre. Ce sont des directions dans lesquelles orienter les changements à apporter à l'expérience. Seule la croissance elle-même est une "fin" morale »⁹.

Dewey, 2003, p. 149

Le progrès, c'est donc bien ceci : l'idée darwinienne de développement dont la fin n'est pas écrite, l'idée de créativité continue du processus de croissance qu'il s'agit de favoriser dans l'expérience. Précisons ici, au passage, tout ce que cette conception peut avoir de parent avec les recherches de Canguilhem sur le concept de normativité. Reprenons la définition de la santé donnée par Canguilhem, à laquelle j'ai déjà référé dans ce livre, qui se caractérise par « la possibilité de dépasser la norme qui définit le normal momentané, la possibilité de tolérer des infractions à la norme habituelle et d'instituer des normes nouvelles dans les situations nouvelles » (Canguilhem, 1996, p. 130). On pourrait dire que l'idée à la fois darwinienne et deweyenne de croissance, en tant qu'elle est croissance vitale, consiste précisément dans ce dépassement inlassable de « la norme qui définit le normal momentané ». Canguilhem oppose ainsi fondamentalement le normal et le normatif : « l'homme ne se sent en bonne santé – qui est la santé – que lorsqu'il se sent plus que normal – c'est-à-dire adapté au milieu et à ses exigences – mais normatif, capable de suivre de nouvelles normes de vie » (Canguilhem, 1996, pp. 132-133). Vitalisme darwinien et politique d'émancipation se rejoignent ici, dans *l'institution de normes nouvelles dans les situations nouvelles*. La démocratie est la santé du politique.

C'est aussi pourquoi les propos de Dewey traduisent une vision de la démocratie comme inséparable de l'éducation : il y a une École de la République, mais il y a surtout une République de l'École¹⁰. Les institutions démocratiques

9 Cette phrase est celle citée par Rorty « Growth itself is the only moral end ».

10 Au plan de l'histoire de la République en France, Rancière (2005, p. 74) peut ainsi mettre en évidence « la radicalité pédagogique du modéré Ferry » et montrer que « le programme de Jules Ferry repose sur une équation entre l'unité de la science et l'unité de la volonté populaire. Identifiant république et démocratie comme un ordre social et politique indivisible, Ferry revendique, au nom de Condorcet et de la Révolution, un enseignement qui soit homogène du plus haut au plus bas degré. Aussi sa volonté de supprimer les barrières entre le primaire, le secondaire et le supérieur, son parti pris pour une école ouverte sur l'extérieur où l'instruction primaire repose sur l'amusement des « leçons de choses » plutôt que sur l'austérité des règles de la grammaire, et pour un enseignement moderne ouvrant sur les mêmes débouchés que le classique sonneraient-ils bien mal aux oreilles de beaucoup de nos « républicains » » (Rancière, 2005, p. 73-74).

sont ce qu'elles sont à la mesure de leur renouvellement, de leur croissance, et donc à la mesure de l'actualisation effective des potentialités des individus qui les composent, dans la manière dont elles rendent possibles et nécessaires cette actualisation, qui est une *augmentation de la puissance normative des agents* – ce qui pourrait constituer une définition de l'agentivité. Le première de ces institutions, l'institution-matrice, c'est l'école¹¹.

Dans cette perspective, la didactique, en tant que science de l'enseigner et de l'apprendre, n'est pas une science de la seule transmission, elle est une science du progrès de la connaissance, elle est une science de la croissance du savoir. Elle se doit donc d'imaginer et de mettre en œuvre les dispositifs qui permettent une telle croissance. La « communauté d'enquêteurs » dont parle Rorty est fondamentalement didactique, la didacticité étant inhérente à ce dialogisme foncier qui caractérise le savoir et les signes. Une institution didactique *stricto sensu*, dans laquelle une instance Professeur enseigne à une instance Élève, si elle fait de *la croissance du savoir* sa « fin » épistémique, devra nécessairement ouvrir la communauté didactique comme une *communauté d'enquêteurs*. Cette fin épistémique de la croissance du savoir est toujours renouvelée, parce qu'elle est fondée, comme le dit Dewey avec des accents spinozistes, sur les besoins et les désirs des individus. « L'espoir utopique caractéristique d'une communauté démocratique », pour parler comme Rorty, et la confiance dans la capacité immanente de croissance de l'expérience se retrouvent dans l'idée de croissance du savoir¹². La fin épistémique est donc aussi une fin politique.

Le *progrès* de la didactique, pour moi, consiste dans l'invention de dispositifs qui visent cette fin consubstantiellement épistémique et politique, par principe toujours renouvelée, dans la production d'une communauté d'enquête.

Dans ce chapitre, j'envisagerai alors deux aspects d'une telle entreprise. Le premier réfère à certaines relations que pourraient entretenir professeurs et chercheurs dans une telle perspective. Le second s'efforce de reconsidérer quelques éléments la question de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement.

11 Tous les grands philosophes ont accordé, au moins formellement, une place centrale à l'éducation. Mais probablement aucun n'a fait de l'éducation, comme Dewey, à la fois un moyen fondamental d'auto-création individuelle et institutionnelle, et une matrice philosophique.

12 Rorty a publié un beau livre, intitulé en Français *L'espoir au lieu du savoir* (1995), dans lequel il subordonnait le savoir et la philosophie à l'idée démocratique. Dans le sens du savoir travaillé au sein de cet ouvrage, le livre de Rorty aurait pu s'appeler « L'espoir et le savoir » – l'espoir n'étant pas ici une sorte d'envers timide de la nostalgie, mais bien cet espoir utopique propre à la démocratie créatrice.

1. PROFESSEURS ET CHERCHEURS : UNE NOUVELLE ALLIANCE

1.1 S'affranchir des dualismes

Professeurs et chercheurs devraient pouvoir œuvrer ensemble pour une meilleure éducation, à la fois plus efficace et plus équitable. Il suffit pourtant de se pencher sur les lieux d'éducation et de recherche, pour constater un clivage profond¹³. Pour ne prendre qu'un exemple, il est clair que la très grande majorité des travaux de recherche en éducation n'est pas connue d'une très grande majorité des professeurs. Il y a selon moi deux grands types de raisons à cela, qui se nourrissent mutuellement : des raisons qui tiennent à des dualismes épistémologiques, d'une part ; des raisons qui ressortissent à ce que j'appellerai la faiblesse institutionnelle de l'éducation et de la recherche en éducation, d'autre part.

Commençons par le premier type de raisons. J'ai parlé de « dualismes épistémologiques ». J'en distingue deux qui grèvent me semble-t-il la relation professeur-chercheur. Il est intéressant de noter que le premier dualisme, celui de la contemplation et de l'action, est directement lié, selon Dewey, au fixisme contre lequel s'établit la démocratie comme croissance du savoir dans l'expérience. Ce fixisme nous vient, dit Dewey, des Grecs anciens, de Platon et Aristote en particulier. Résumant la position d'Aristote, Dewey déclare ainsi :

« Ce qui est soumis au changement comprend des parties et des partialités qui ne connaissent pas la règle de l'unité, s'affirment en toute indépendance et font de la vie un théâtre de conflits et de discorde. Par contre, l'être ultime et vrai est totalité puisqu'il n'est pas soumis au changement ; il est un et englobe tout. Et puisqu'il est un, il n'est qu'harmonie et ne connaît que le bien complet et éternel. Il est perfection. L'échelle du savoir et de la vérité correspond exactement à celle de la réalité. Plus la réalité est élevée et complète, plus le savoir qui lui correspond est vrai et important... Là où l'on ne peut repérer ces formes éternelles qui unifient et circonscrivent, il n'y a que variation et fluctuation erratique et il ne saurait être question de savoir... C'est de là que vient la supériorité de la connaissance contemplative sur la connaissance pratique, de la spéculation théorique pure sur l'expérimentation et sur toutes sortes de savoirs qui dépendent de changements dans les choses ou qui induisent des changements dans les choses ».

Dewey, 2003, p. 106

Supériorité de la connaissance contemplative donc sur l'action, sur la connaissance pratique qui permet l'action et « l'expérimentation », au sens que lui donne Dewey. Supériorité issue du savoir de « l'être ultime », épargné

¹³ Une contribution particulièrement intéressante à l'étude de ce clivage peut être trouvée dans l'article de J. Bulterman-Bos (2008) « Will a Clinical Approach Make Education Research More Relevant for Practice ? », qui use d'une approche fondée sur les travaux de M. Polanyi (2009) pour repenser des catégories d'appréhension de la scientificité. Il s'agit de faire droit à la fois au rapport distancié à la pratique des chercheurs (considéré comme analytique, universel, intellectuel, et théorique), et au rapport de familiarité des professeurs (considéré comme normatif, particulier, personnel, et expérientiel). Une telle approche investit alors une démarche clinique spécifique, inspirée de la clinique médicale, pour la recherche en éducation. Je reviendrai rapidement sur certaines propositions de Bulterman-Bos.

par le changement. On saisit d'ailleurs dans ces lignes, j'y reviendrai, l'un des dogmes encore très agissants aujourd'hui, selon lequel il ne saurait y avoir une science de l'action.

La supériorité de la contemplation, chez Aristote vu par Dewey, est métaphysique : « Dans les rares moments où il parvient à l'intuition théorique auto-suffisante, l'homme est divin ». Aristote appréhende alors le seul *savoir* qui puisse exister, par contraste avec la pratique :

« À l'opposé de ce type de savoir, le soi-disant savoir de l'artisan est vulgaire. Son travail consiste à apporter des changements aux choses, au bois et à la pierre, ce qui prouve bien que son matériau manque d'être. Ce qui condamne son savoir encore un peu plus, c'est qu'il ne constitue pas une fin en soi désintéressée ».

Car comme y insiste Dewey, en « parallélisme inverse » avec sa propre conception :

« Là où il y a du besoin et du désir – comme c'est le cas dans tout savoir et dans toute activité pratiques – il y a incomplétude et déficience. Les savoirs sur l'éthique le politique ou le social sont certes plus prestigieux que l'outillage mental de l'artisan mais intrinsèquement, on considère qu'ils appartiennent à un genre inférieur et inauthentique ».

Dewey, 2003, p. 107

Tel est donc ce premier dualisme, de la contemplation et de l'action, de la théorie et de la pratique, qui est aussi *un dualisme du savoir et de l'impossible à connaître*, que la construction d'une relation puissante entre professeurs et chercheurs doit résorber. Bien entendu, selon le schéma ci-dessus, le professeur est du côté de « la pratique », et le chercheur du côté de « la théorie ». On pourrait penser que les choses ont changé depuis Aristote, et c'est certainement le cas, mais bien des obstacles subsistent encore, à la fois dans les conceptions des professeurs et dans celles des chercheurs, qui maintiennent ce dualisme sous ses diverses formes. De ce maintien, il y a d'ailleurs des formes « objectives » : par exemple, en général, le chercheur ou l'enseignant-chercheur sont mieux payés et mieux considérés que le professeur. Même si, comme l'exprimait bien Bourdieu, les deux catégories font partie des tendanciellement dominés dans la société, certains (ici les professeurs par rapport aux chercheurs) sont plus dominés que d'autres. Bien entendu, cette hiérarchie sociale a des effets de retour : par exemple la prétendue vérité du concret du « terrain » contre l'artificialité, voir l'ineptie, de la « théorie ». Ce dualisme de la contemplation et de l'action, de la théorie et de la pratique, qui est donc aussi un dualisme de ce qui est connaissable en tant que potentiel objet de science et de ce qui ne l'est pas, n'est pas facile à réduire. Sa suppression ne saurait, de toute manière, constituer un préalable à l'établissement de relations fortes entre chercheurs et professeurs. Mais on peut en faire, on le verra, un objectif de l'action commune.

Considérons un second dualisme, lié au premier, qui d'une certaine manière en constitue la plus forte actualisation : il s'agit du dualisme des moyens et des fins. Là encore, les analyses de Dewey constituent une ressource utile. Dewey conteste en effet

« la démarcation entre les choses qui ne peuvent prétendre qu'à être des moyens et celles qui peuvent prétendre à être des fins à cause de leur essence ou de leur nature inhérente... Cette séparation entre des choses désignées comme fins en soi et

d'autres, désignées comme moyens en soi de par leur nature propre, nous vient d'un temps où les seules activités « utiles » étaient celles qui contribuaient à la vie physiologique et non à la vie morale. Elles étaient le fait d'esclave ou de serfs soumis à des hommes libres, et dont la liberté était d'autant plus grande qu'ils n'avaient pas à accomplir ces basses besognes...

Ainsi, pour Dewey, la difficulté centrale de la reconstruction qu'il appelle de ses vœux tient à

« la séparation instituée entre moyens et fins en soi, séparation qui est le corolaire théorique de la division radicale des hommes entre ceux qui sont libres et ceux qui sont esclaves, ceux qui sont supérieurs et ceux qui sont inférieurs ».

Dewey¹⁴, 2003, pp. 36-37

Ainsi, dans le monde social, certains (Grands Timoniers, Patrons, Éli-tes, Leaders, Maîtres à penser, etc.) dessinent et assignent les fins, et d'autres sont les moyens.

Mon idée est la suivante. Pour dissoudre les deux dualismes précités (théorie-pratique, et fins-moyens) il faut produire des institutions du travail commun professeur-chercheur. Certaines des « productions » concrètes de telles institutions pourront consister dans des ingénieries coopératives, du type de celle dont j'ai envisagé le travail au chapitre 9 de ce livre (Ingénierie « Fables de La Fontaine »).

Qu'est-ce qui caractérise l'essence de telles ingénieries coopératives ? En premier lieu, le fait qu'elles reposent sur *la détermination commune de fins communes*.

Travailler à une ingénierie coopérative, c'est i) vouloir enseigner quelque chose ii) d'une certaine manière. L'élaboration des fins communes porte précisément sur le *quelque chose* dont il faut instruire les élèves et sur la *manière* dont va s'établir cette instruction. Les fins communes peuvent commencer de s'instituer, au sein d'une telle ingénierie, dans le travail du savoir, dans l'enquête collective sur ce *quelque chose* qu'on va enseigner. Cela suppose que l'enquête soit réellement collective, et réellement distribuée. Peut-être, dans le collectif professeurs-chercheurs, certains sont-ils plus rompus à certains aspects de ce type d'enquête, qui, comme on l'a vu, avec le processus de savantisation/essentialisation, concerne le rapport savant à la pratique et son élémentation. On peut se dire par exemple que dans l'élaboration des dispositifs, les professeurs seront plus enclins à se rendre attentifs à l'implication effective des élèves dans les dispositifs, les chercheurs à la correspondance de ces derniers avec le savoir essentialisé. Mais la réalité empirique peut être bien différente. Pour ce qui concerne le savoir, les fins communes qu'on attribue à l'action portent à la fois sur l'identification d'éléments importants de la pratique savante, sur la manière dont on va essentialiser ces éléments, sur les dispositifs qui vont les actualiser, sur la forme qu'ils vont donner aux stratégies et aux gestes d'enseignement. Ces quatre dimensions sont en relation dialectique : elles sont à la fois autonomes, immanentes au milieu dans lequel elles se déploient, et liées nécessairement aux autres. Pour que la détermination

14 Dewey écrit ces lignes dans la préface, rédigée en 1948 (Dewey avait 89 ans), à *Reconstruction en Philosophie*, écrite en 1920.

des finalités communes soit pertinente, chacun doit travailler chacune de ces quatre dimensions. De manière fondamentale, la solidarité épistémique qui lie les enquêteurs de l'ingénierie coopérative découlera du fait que la savantisation et l'essentialisation sont entrelacées, on l'a vu, dans l'inséparabilité foncière du dialogisme du savoir et de sa didacticité. D'une façon identique, l'élaboration du dispositif, qu'on veut actualisateur du savoir dans son essence déterminée collectivement, nécessite une attention permanente de chacun à la manière dont les différentes parties du dispositif vont exprimer ce savoir, et à la manière dont ce dispositif rencontrera les dispositions et capacités des élèves. Autrement dit, d'après les premières appréhensions des ingénieries coopératives auxquelles nous pouvons nous fier, la centration de ces ingénieries coopératives sur le travail du savoir, sur l'enquête épistémique collective, du jeu savant au jeu didactique, repousse progressivement la division du travail initiale entre « théoriciens » et « praticiens ». À côté de fins communes concernant *l'objet de l'action collective* (le savoir qu'on va enseigner, et la manière dont on va l'enseigner), il s'agit alors de construire collectivement un autre type de fin partagée, qui concerne cette fois *la nature de l'action collective* : la dilution de la division du travail. Le progrès de l'institution que constitue l'ingénierie coopérative semble directement dépendant de l'atteinte de cette fin. Précisons cela.

1.2 De la définition commune de fins à un principe de symétrie

Cette dilution de la division du travail repose en fait sur l'institutionnalisation, dans l'activité collective, d'un principe de symétrie entre chercheur et professeur, qui me semble pouvoir constituer, avec la détermination commune des fins premières de l'activité (celles qui tiennent à ce dont il s'agit d'instruire et à la manière dont va s'établir l'instruction) la deuxième caractéristique essentielle du travail coopératif, puisque ce principe va régir la nature même de l'activité. Que peut-on entendre par *principe de symétrie* ?

Notons tout d'abord qu'un tel principe repose en premier lieu sur la récusation des dualismes que j'ai évoqués ci-dessus (théorie-pratique ; fins-moyens). En second lieu, sur le refus, logiquement lié à cette récusation, d'une division du travail séculaire (la pratique et les moyens aux professeurs ; la théorie et les fins aux chercheurs). Mais le principe de symétrie lui-même, tel que nous le concevons, doit aller plus loin. Précisons tout d'abord que la notion même de symétrie appelle quelques éclaircissements. Loin d'écraser les différences, le principe nécessite une claire reconnaissance de la spécificité de chacune des professions. Chacune d'entre elles possède des « savoir-que » particuliers sur lesquels la pratique peut et doit s'appuyer. Surtout, chacune nécessite des « savoir-comment », un système de tours de mains, un sens du jeu, un sens pratique (sens pratique du professeur et sens pratique du chercheur) qu'il serait vain de considérer comme partagés sous le seul décret de la bonne volonté.

Mais cette reconnaissance des différences, si elle constitue *un point de départ* de la coopération, et si elle fournit une sorte de cartographie à la

symétrie qu'il s'agit de construire, ne peut figurer son *point d'arrivée*. Le principe de symétrie, de ce point de vue, en tant que *principe de construction d'une symétrie*, est un principe didactique, je veux dire qu'il repose sur un enseignement mutuel entre professeurs et chercheurs.

L'ingénierie coopérative, en tant que système rationnel de *design*, demande la production d'assertions, prises comme telles dans un jeu d'offres et de raisons, directement liées au jeu didactique et au jeu savant, assertions qui porteront en particulier sur la nature du savoir qu'on va enseigner et sur la manière de l'enseigner.

Le principe de symétrie signifie alors ici, tout d'abord, que rien n'est chasse gardée : pas d'« ineffable sens pratique du professeur » auquel le chercheur serait privé d'accès ; pas non plus de « profondes connaissances théoriques du chercheur » hors de portée du professeur ; pas d'« intransmissible connaissance de l'élève que possède le professeur » opaque au chercheur ; pas plus d'« ineffable sens pratique de l'enquête, pour le chercheur », interdit au professeur. En lieu et place, un jeu d'offre et de demande de raisons qui va porter sur les assertions produites par les uns et les autres : « La Fable, c'est avant tout une machine à mettre en relation le concret et l'abstrait » ; « Les élèves vont devoir étudier *Le Loup et l'Agneau* avant *Les animaux malades de la peste* », etc. De telles assertions, produites la première par un chercheur, la seconde par un professeur, dans la discussion collective, vont devoir impliquer, pour reprendre la caractérisation brandomienne, à travers l'explicitation systématique que produit le jeu d'offre et de demande des raisons, des engagements et des autorisations *appropriés par tous les membres du collectif*. Ces engagements et ces autorisations trouveront leur arrière-plan dans certains éléments du jeu didactique ou du jeu savant, et on peut soutenir que c'est de leur effectivité que dépend la force de l'ingénierie et sa capacité de croissance. L'invention institutionnelle sur laquelle repose une telle capacité de croissance ne peut surgir que d'agents susceptibles d'expliciter de manière voisine l'arrière-plan sur lequel les dispositifs prennent sens.

La symétrie dont on parle – celle qu'on cherche à construire dans le travail coopératif – pourrait donc s'exprimer ainsi : les assertions constitutives de l'élaboration des dispositifs vont pouvoir être produites par tout membre du collectif, à condition que tous les autres s'approprient les engagements (conséquentiels) qu'elles supposent et les autorisations qui les justifient. Le *principe de symétrie* est donc un *principe d'explicitation partagée*. Chacun est *connaisseur*, avec un sens du jeu qui lui est propre, et chacun joue le jeu d'offre et de demande de raisons qui constitue la délibération propre au travail collectif d'ingénierie, avec une double responsabilité : la *responsabilité d'asserter* et de la *responsabilité de s'approprier les assertions garanties*. Pour reprendre l'exemple exposé plus haut, après un temps d'avancée collective, les assertions « Les élèves vont devoir étudier *Le Loup et l'Agneau* avant *Les animaux malades de la peste* », ou « La Fable, c'est avant tout une machine à mettre en relation le concret et l'abstrait » pourront être produites et justifiées par tous les membres du collectif d'enquête, qui tous pourront en tirer les conséquences logiques.

La perspective que je viens de présenter (mise à distance des dualismes ; élaboration commune des fins communes à l'action ; construction de la symétrie dans le jeu des raisons) ne désigne nullement un acquis. Il s'agit plutôt d'une tension, d'une orientation pour l'action collective d'institutions de normes raisonnées que je tente de nommer. Elle fait prendre conscience du fait que les institutions de la coopération professeurs-chercheurs illustre un autre concept deweyen, que j'ai présenté dans ce livre, celui de transaction. Dans ce sens, il n'y a pas deux entités disjointes (celle du professeur et celle du chercheur) qui interagissent. Une meilleure description serait celle de deux entités, reconnues dans leurs différences, qui entrent en transaction, pour la production de nouvelles capacités individuelles, et collectives, dont la nature n'est pas pensable *a priori*, pas plus que ne l'est la nouvelle agentivité, la nouvelle ontologie qui en découle. J'entends ici que d'une certaine manière, ce type de dispositifs coopératifs pourrait amener à l'émergence *d'autres conceptualisations de ce qu'est un professeur, ou un chercheur en éducation, et du travail que ceux-ci accomplissent.*

La productivité, les fruits éventuels de ces dispositifs ne leur sont pas intrinsèques. Elle dépendront du milieu, du terreau dans lequel de telles ingénieries coopératives vont se développer. J'ai évoqué, en commençant cette section, « la faiblesse institutionnelle de l'éducation et de la recherche en éducation », et c'est bien cela à quoi il faudrait pouvoir remédier.

1.3 Devenir professeur, faire de la recherche en éducation : des cliniques

Envisageons donc ce que pourrait être ce terreau, ce milieu dans lequel devrait s'établir une nouvelle alliance entre professeur et chercheurs, dont le « produit » contribuerait au développement d'une science didactique.

1.3.1 L'exemple de la clinique médicale

Ma thèse est simple : pour que se développe pleinement une science didactique, il faut que le corps social puisse consentir, à l'égard de l'éducation, un effort du même type que celui qui a été fourni pour l'élaboration de la science médicale. Celle-ci s'est instituée en grande partie, nous dit Foucault (1963), dans le développement de la clinique. Je soutiens qu'il est possible de s'inspirer de l'histoire de la clinique, en particulier de sa naissance, pour penser *le progrès conjugué* des relations entre professeurs et chercheurs d'une part, et de la science didactique, d'autre part.

« Au XVIII^e siècle, la clinique est... une figure bien plus complexe déjà qu'une pure connaissance des cas. Et cependant, elle n'a pas joué un rôle spécifique dans le mouvement même de la connaissance scientifique ; elle forme une structure marginale qui s'articule au champ hospitalier sans avoir la même configuration que lui ; elle vise l'apprentissage d'une pratique qu'elle résume plus qu'elle ne l'analyse ; elle regroupe toute l'expérience autour des jeux d'un dévoilement verbal qui n'en est que la simple forme de transmission, théâtralement retardée ».

Foucault, 1963, p. 62

Il me semble qu'on pourrait rapprocher ces lignes de l'état actuel, ou du moins récent, de l'éducation. Lorsque Foucault désigne la clinique du XVIII^e siècle comme une « structure marginale », on peut retrouver le clivage contemporain des recherches en éducation et de l'école elle-même, ou celui de la formation et de la recherche. En fait, le projet qui portait les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) pouvait être conçu comme une volonté de rapprochement entre l'école, la formation, et la recherche. Mais jamais, apparemment, ce projet n'a réellement été accompli¹⁵ comme tel. Il faut le reprendre résolument.

La clinique *initiale*, nous dit Foucault « vise l'apprentissage d'une pratique qu'elle résume plus qu'elle ne l'analyse ». Mais les choses vont changer, et c'est de ce changement que va advenir la clinique telle que nous avons fini par la connaître :

« Or, en quelques années, les dernières du siècle, la clinique va être brusquement restructurée : détachée du contexte théorique où elle était née, elle va recevoir un champ d'application non plus limité à celui où se *dit* un savoir, mais coextensif à celui où il naît, s'éprouve et s'accomplit : elle fera corps avec le *tout* de l'expérience médicale. Encore faut-il qu'elle ait été pour cela armée de nouveaux pouvoirs, détachée du langage à partir duquel on la proférait comme leçon et libérée pour un mouvement de découverte ».

Foucault, 1963, p. 62

Il ne s'agit plus seulement, comme dans une sorte de compagnonnage, de dire de manière plus ou moins ouverte un « savoir de l'expérience », de convertir tant bien que mal un savoir-comment en un savoir-que, mais bien de *produire du savoir*. Ce savoir n'est plus celui d'une « leçon de choses » à partir d'une pratique dont le *formateur* met en évidence les aspects qui lui semblent essentiels, mais c'est un savoir produit à partir des choses-mêmes, dans un langage nouveau, qui à la fois se détachera de ces choses et sera contrôlée par elles. La naissance de la clinique, au sens contemporain du terme, est donc coextensive à la naissance du savoir. Comme toujours, le progrès de l'esprit humain s'incarne dans des institutions : *la* clinique se déploie dans *des* cliniques :

« Dans l'article "Abus" du *dictionnaire de Médecine*, Vicq d'Azyr prête à l'organisation d'un enseignement en milieu hospitalier valeur de solution universelle pour les problèmes de la formation médicale ; là est la réforme, pour lui majeure, à accomplir : « Les maladies et la mort offrent de grandes leçons dans les hôpitaux. En profite-t-on ? Écrit-on l'histoire des maux qui frappent tant de victimes ? Y enseigne-t-on l'art de l'observer et de traiter les maladies ? Y a-t-on établi des chaires de médecines cliniques ?¹⁶ ». Or, en peu de temps, cette réforme de la pédagogie va prendre une signification infiniment plus large ; on lui reconnaîtra la faculté de réorganiser toute la connaissance médicale et d'instaurer, dans le savoir de la maladie elle-même, des formes d'expérience inconnues ou oubliées, mais plus fondamentales et plus décisives : la clinique et la seule clinique pourra « renouveler chez les modernes des

15 Il a probablement été thématé de cette manière par certains de ses auteurs, mais les résistances rencontrées de toutes parts ont sans doute découragé.

16 Vicq d'Azyr, *Œuvres* (Paris, 1805), t.V, p. 64. Les citations au sein du texte de Foucault (celle-ci et celles qui suivent) sont de Foucault lui-même.

temples d'Apollon et d'Esculape"¹⁷. Manière d'enseigner et de *dire* devenue manière d'apprendre et de voir ».

Foucault, 1963, p. 63

Il est symptomatique que Foucault parle de *réforme de la pédagogie*. Là aussi, le parallèle prospectif avec l'école pourrait être éclairant. Un savoir renouvelé quant à l'enseignement des élèves pourrait produire un savoir renouvelé quant à la formation des professeurs. Non que ces deux savoirs s'assimilent l'un à l'autre, mais comment pourrait-on renouveler *l'enseignement des élèves* sur le fonds de constructions scientifiques (comme le traitement des malades l'a été par la clinique) sans renouveler en même temps *la formation des professeurs* (comme la formation des médecins l'a été par la clinique), sur un fonds scientifique autre, mais qui puisse inclure le premier ?

En même temps, l'invention de la clinique déplace à sa manière le clivage entre la théorie et la pratique. La clinique est le lieu de la rencontre féconde, sur le lit du malade, de la « théorie » et de la « pratique », qui s'éloigne autant de la théorie dégagée de l'empirie que de la pratique non explicitable. La distinction, au début du XIX^e siècle, entre « officiers de santé » et « médecins » est significative des effets de la clinique :

« Parmi ceux qui pratiquent l'art de guérir sur quoi se fonde la distinction ? L'essentiel de la formation d'un officier de santé, ce sont ses années de *pratique*, dont le nombre peut s'élever jusqu'à 6, le médecin, lui, complète l'enseignement théorique qu'il a reçu par une expérience *clinique*. C'est cette différence entre pratique et clinique qui constitue sans doute la part la plus nouvelle de la législation de l'an XI. La pratique exigée de l'officier de santé est un *empirisme contrôlé* : savoir faire après avoir vu ; l'expérience est intégrée au niveau de la perception, de la mémoire et de la répétition, c'est-à-dire au niveau de l'exemple. Dans la clinique, il s'agit d'une structure beaucoup plus fine et complexe où l'intégration de l'expérience se fait dans un regard qui est en même temps savoir ; c'est tout un nouveau codage du champ d'objets qui entre en jeu. On *ouvrira* la pratique aux officiers de santé, mais on *réservera* aux médecins l'initiation à la clinique ».

Foucault, 1963, p. 82

Il serait certainement passionnant de poursuivre la réflexion de Foucault qui caractérise l'expérience, dans la « pratique », comme intégrée au niveau « de l'exemple ». On pourrait probablement soutenir l'idée que les exemples de la « pratique » (au sens où la décrit Foucault), ne parviennent pas au statut d'*exemplaires*, dont on peut résolument avancer que Kuhn (1994) les considère comme des paradigmes *didactiques*, c'est-à-dire comme des exemples dont le « traitement » est partagé par un collectif de pensée, donne forme à un style de pensée, et constitue un moyen d'inculcation de ce style de pensée.

Des exemplaires en tant que paradigmes didactiques, en revanche, c'est exactement ce que produit la clinique. Foncièrement scientifique – c'est elle qui permet au médecin d'atteindre à la fois la compréhension et l'efficacité, l'une et l'autre en relation nécessaire (c'est parce que le médecin comprend ce dont souffre le malade qu'il le guérit, et c'est parce qu'il le guérit que sa compréhension s'affine peu à peu), la clinique est tout aussi foncièrement didactique :

17 Demangeon, *Du moyen de perfectionner la médecine*, p. 29.

« La description, dans la médecine clinique, n'a pas pour sens de mettre le caché et l'invisible à la portée de ceux qui n'y ont pas accès ; mais de faire parler ce que tout le monde voit sans le voir, et de le faire parler aux seuls qui soient initiés à la vraie parole. "Quelques préceptes que l'on donne sur une manière aussi délicate, elle restera toujours au-dessus de la portée de la multitude" ¹⁸. Nous retrouvons là, au niveau des structures théoriques, ce thème initiatique dont le dessin se trouve déjà dans les configurations institutionnelles de la même époque : nous sommes au cœur de l'expérience clinique – forme de *manifestation* des choses dans leur vérité, forme d'*initiation* à la vérité des choses ; c'est ce que Bouillaud énoncera comme banalité d'évidence une quarantaine d'années après : "La clinique médicale peut être considérée soit comme science, soit comme mode d'enseignement de la médecine" ¹⁹ ».

Foucault, 1963, p. 116

Les propos de Foucault, et la citation finale de Bouillaud, mériteraient une longue étude. On pourrait prolonger cette citation : « La clinique médicale peut être considérée soit comme science, soit comme mode d'enseignement de la médecine », *et c'est la raison pour laquelle elle fait progresser l'art du médecin*. Comme toute théorie forte de la pratique, la clinique « sélectionne » des voir-comme, mais d'une manière qui doit beaucoup à l'enquête, et peu à la seule algorithmique. L'art du médecin qui pose un diagnostic clinique repose sur une cartographie des possibles pathologies (l'établissement de voir-comme possibles), puis sur une enquête (dans la clinique classique, elle repose en grande partie sur le questionnement du patient) qui lui permet de s'orienter, et de trouver son chemin conceptuel, en écartant certains des possibles initiaux, avant d'agir (poser son diagnostic, puis traiter).

Dans la clinique médicale en tant que didactique (« mode d'enseignement du médecin ») on va demander à l'étudiant (par exemple à l'interne) de prendre l'enquête à son compte. Le professeur, qui est aussi médecin, confronté au même cas réel, devra à la fois diagnostiquer et soigner la pathologie du patient et « enseigner l'enquête » – la manière d'opérer *ce diagnostic ici et maintenant* – à l'élève (l'interne). On le voit, enquête et enseignement de l'enquête sont menés de front. Dans un article particulièrement intéressant pour mon propos (*Educational Strategies to Promote Clinical Reasoning*), Bowen²⁰ (2006, p. 2218) montre ainsi comment deux internes en médecine (l'un débutant et l'autre plus expérimenté), confrontés à un patient se plaignant du genou, peuvent réussir ou non à produire une représentation²¹ du problème pertinente (« a one-sentence summary defining the specific case in abstract terms »). Le travail du professeur-clinicien consiste alors à la fois à s'assurer du bon diagnostic (le patient doit être soigné aussi bien que possible) et à permettre à l'interne débutant d'atteindre à la bonne représentation du problème. Dans ce travail, *savoir-que* (la carte des pathologies possibles

18 Amard, *Association intellectuelle*, I, p. 65

19 Bouillaud, *Philosophie médicale* (Paris, 1831), p. 244.

20 L'auteur est elle-même professeur-clinicien, et son métier consiste à la fois à exercer et à enseigner la médecine, et à produire une activité de recherche sur la clinique médicale.

21 Il s'agit bien ici, pour Bowen, comme dans tout ce livre, d'une représentation *publique* avant que d'être un représentation mentale, et c'est sa publicité en tant que forme symbolique particulière (un résumé d'une phrase définissant le cas spécifique de manière abstraite) qui permet le jeu représentationnel du concret de l'abstrait.

en fonction des premiers éléments de l'enquête, par exemple la goutte, une infection, ou l'ostéoarthrite) et *savoir-comment* (les stratégies du parcours rationnel dans ces pathologies possibles) s'entremêlent très étroitement, et c'est en partie cet entrelacement qui fait de la profession du médecin un art fondé sur une science.

Les prises de décision s'appuient en effet autant que possible sur l'état de la science médicale (savoir par exemple que la goutte est récurrente et peut n'affecter qu'une seule articulation, tandis que l'ostéoarthrite affecte en général plusieurs articulations, et que l'infection est accompagnée de fièvre, toutes caractéristiques discriminantes de ces affections entre elles), mais elles nécessitent tout autant la connaissance de cas antérieurs, travaillés et appropriés, qui peut aider à l'actualisation des heuristiques pertinentes. Bowen (2006, p. 2219) explique ainsi que l'interne expérimenté, qui est parvenu au bon diagnostic (la goutte) bénéficiait d'une expérience clinique antérieure de cette maladie, d'une *mémoire clinique*, dans laquelle il a pu puiser pour bâtir un proto-diagnostic et interroger sur cette base le patient. L'auteure explicite par ailleurs un système de stratégies au moyen desquelles le médecin-clinicien peut agir sur la production de diagnostic par l'interne. L'étude de ce système irait au-delà de l'objectif de cette section, mais on peut y remarquer la place éminente prise par les demandes de résumé des données obtenues (*findings*), au moyen de termes abstraits, mais pas nécessairement médicaux au sens technique du terme (par exemple, « I've some problems like this before » *devient* « recurrent »), et par l'importance de la production de diagnostics alternatifs.

L'exemple de la clinique médicale me paraît donc heuristique à plus d'un titre. Au plan historique, de la genèse qu'elle représente, puisqu'elle a constitué le moyen par lequel s'est constitué une science de l'action. Au plan de ses pratiques actuelles, dont les quelques lignes ci-dessus ne présentent bien sûr qu'une vision fruste et parcellaire²², dans ce que ces pratiques pourraient nous dire à la fois de l'art médical du clinicien, et de l'art didactique du professeur de clinique médicale.

1.3.2 Des cliniques didactiques

Dans la section qui précède, j'ai tenté de montrer comment le travail coopératif, entre professeurs et chercheurs, peut reposer sur un jeu spécifique d'offre et de demande de raisons. On peut modéliser les diverses phases du processus d'enquête collective comme une production d'assertions, collectivement appropriées par le collectif, c'est-à-dire à propos desquelles à la fois engagements et autorisations sont partagées par tous. On pourrait voir ce processus

²² En particulier parce qu'elles n'intègrent pas le poids considérable des *examens* biologiques et liés à l'imagerie médicale, qui concourent à produire de nouvelles visibilité intégrées de différentes manières dans la clinique, et dans l'élaboration du diagnostic et du traitement. Mais là aussi, on pourrait facilement concevoir un parallèle avec l'activité, en didactique, d'un professeur-clinicien dont le travail documentaire pourrait le confronter systématiquement à des informations et à des systèmes de signes dotés d'un rôle propre dans ses prises de décision. C'est en ceci que l'instrumentation de la recherche en éducation pourrait en venir à jouer un rôle fondamental dans la formation des professeurs, puis dans la pratique elle-même.

à la lumière d'un processus clinique, non pas, ici, entre un professeur et un étudiant comme dans le cas évoqué plus haut de la clinique médicale, mais entre pairs, entre professeurs et chercheurs. Une différence marquante, bien sûr, tient dans le fait que les connaissances de base, qui forment un corpus solide en médecine, permettant justement la « cartographie des pathologies » que j'évoquais ci-dessus, sont loin d'être disponibles avec la même pertinence dans le domaine de l'éducation. Mais l'important ici, est de pouvoir placer ce processus d'enquête propre aux ingénieries coopératives dans une structure de type voisin, où production du langage théorique et attention au particulier vont de pair. Les opérations conceptuelles au moyen desquelles un collectif de médecins peut élaborer un traitement ou produire un diagnostic et celles par lesquelles un collectif d'ingénieurs didacticiens (qu'ils soient professeurs ou chercheurs) peut élaborer un dispositif ou évaluer la pertinence d'une pratique me semblent proches. Elles participent de ce paradigme *indiciaire* qui réunit, selon (Ginzburg, 1987, 2010), le médecin, le détective, le juge, le chasseur, tout ceux qui doivent saisir des indices pour les instituer en systèmes de faits, en tant que *connaisseurs*, pour élaborer une stratégie d'action. Il nous faut donc bâtir, de mon point de vue, une *clinique didactique*, dans la continuité, notamment, des travaux produits au sein de l'approche comparatiste en didactique (cf. en particulier Leutenegger, 2009), clinique didactique dont les dispositifs d'ingénierie coopérative que j'ai présentés dans cet ouvrage peuvent constituer un instrument.

J'insistais ci-dessus sur la nécessité de plonger de tels dispositifs d'ingénierie didactique coopérative dans un milieu qui permettent leur développement. Il faudrait s'engager, selon moi, dans la création d'instituts de formation qui renouvèlent le modèle, pour ce qui est de la France, des actuels IUFM²³.

De tels instituts devraient pouvoir être associés à des établissements scolaires, ainsi que les universités de médecine le sont à des hôpitaux. Au sein de ces instituts, la formation des professeurs, qu'elle soit initiale ou continue, serait produite sur un modèle parent de la formation des internes en milieu hospitalier. Les ingénieries coopératives pourraient alors intégrer des professeurs en formation, initiale ou continue, qui feraient de ce travail leurs sujets de mémoires. Une telle transformation obligerait à penser dans ce sens, en France, le rôle de l'IFÉ (Institut Français d'Éducation, ex INRP), qui pourrait animer le réseau des Instituts de Formation, et le rôle des revues scientifiques en éducation – là aussi l'exemple médical peut apparaître tout à fait pertinent. Les réseaux de recherche en éducation, comme, en France, les réseaux OPEN et RESEIDA, pourraient jouer un rôle éminent dans cette refondation.

23 En reprenant leurs nombreuses avancées. Par exemple le fait, passé inaperçu dans l'indifférence générale, que le travail collectif dans certains IUFM a affaibli la division du travail entre « universitaires » et « non universitaires » comme probablement jamais cela ne s'a pu s'accomplir dans le monde social, avec des résultats probants pour la formation des professeurs et pour l'éducation des élèves.

J'ai fait allusion plus haut au travail de Bulterman-Bos (2008a), qui produit une réflexion particulièrement roborative, dans une perspective de rapprochement du métier de chercheur en éducation de celui de chercheur en clinique médicale. Constatant le divorce frappant entre les préoccupations et pratiques des professeurs et celles des chercheurs, elle use du paradigme de la clinique médicale pour repenser leurs relations. Sa recherche l'amène à proposer d'organiser la profession de chercheur comme celle du médecin hospitalier : il s'agirait alors de faire en sorte que les chercheurs en éducation puissent passer une partie significative de leur temps à enseigner²⁴, de la même façon que les médecins hospitaliers partagent leur temps entre exercice de la médecine et recherche en médecine. Voici comment Bulterman-Bos (2008a, p. 418) pose le problème, à partir de la clinique médicale (clinical research practice) :

« What are the characteristics of clinical research practice ? Clinical research practice differs from detached research practice because of the overlapping role of the researcher and the professional. Because of the overlap, researchers are automatically inclined to tailor their work to what serves the needs of the professional practice. Their professional skills (diagnostic skills, surgery, etc.), moreover, sustain research. Because such professional skills are believed to be necessary for research, doctors are required to have seen a prescribed number of patients before becoming researchers. During their research careers, researchers remain clinically active. A last difference between the two research practices is that the purpose of research in a clinical practice is not to produce theory but to produce a practice in which patients are cured. For this, theory is a means, but not the only means. At the same time, clinical research is real research, using a variety of methods, from randomized controlled trials to single case studies...

Transferred to education, a clinical approach would result in a situation in which sufficient experience as a teacher is required for becoming a researcher and in which researchers remain active as teachers during their research careers ».

On constate dans ce qui précède un certain oubli de la fonction didactique, formative, de la clinique, dont on a vu ci-dessus le rôle pourtant prépondérant.

Par ailleurs, on peut ne pas suivre l'auteure sur la place qu'elle attribue à la théorie. Il me semblerait plus pertinent de dire que le but de la recherche clinique est *à la fois* de produire de la théorie en tant qu'outil (d'amélioration de la pratique) et en tant qu'objet, les deux aspects étant mutuellement liés. Pour ce qui est de la didactique, je fais par exemple l'hypothèse qu'une meilleure théorie de l'équilibration didactique permettra une pratique plus efficiente. Mais en retour cette pratique plus efficiente, en tant qu'augmentation de notre puissance normative, permettra une meilleure théorie. Les ingénieries broussaldiennes me paraissent constituer l'exacte évidence d'une telle assertion.

Ceci posé, il faut je crois suivre avec beaucoup d'attention la prise de position de Bulterman-Bos, qui repose sur une redéfinition majeure et du métier de professeur, et du métier de chercheur en éducation, puisque dans son esprit un chercheur en éducation devrait avoir une expérience et une

24 Hors bien entendu de leur activité éventuelle d'enseignant-chercheur.

pratique actuelle de professeur. Elle répond ainsi sans ambiguïté à une critique soulevée par l'une des réactions à son article²⁵ :

« A clinical researcher indeed needs dual mastery. This is also the case in other forms of clinical study, such as medicine. Not just anyone can become a researcher of education ! Yet, as Labaree's article demonstrated, there are many skilled teachers who are pursuing doctoral degrees in education. Apparently, they want to achieve mastery in both sets of skills, not simply one at the cost of the other. A new generation seems to be ready to transcend the present dualistic structure.

At the same time, the present generation of researchers has been socialized in the dualistic structure. These researchers do not have the skills of a teacher, and – for most of them – acquiring these skills would be no small undertaking. Consequently, dialogue with practitioners is the only way for researchers to gain knowledge about the practice of education. In the short term, dialogue must be encouraged. Over the longer term, however, the separation between knowledge and action needs to be rectified if true progress is to be achieved ».

Bulterman-Bos, 2008b, p. 441

On suit l'argumentation, sans aucun doute radicale. 1) Les chercheurs en éducation doivent être *actifs* en tant que chercheurs *et* en tant que professeurs, comme les chercheurs en clinique médicale sont aussi médecins. 2) C'est un objectif peu réaliste pour la génération actuelle des chercheurs en éducation, cette difficulté pouvant être palliée, comme un pis aller, dans le dialogue chercheur-professeur. 3) Pour les générations futures, c'est bien la « possession » des deux « compétences » qui devra constituer la règle.

Il est à noter que dans son article et sa réponse, Bulterman-Bos ne dit pas grande chose de la position du professeur. Si un chercheur doit enseigner, un professeur doit-il faire de la recherche ? Ces professeurs « nombreux » qui accomplissent des thèses en éducation, devraient-ils constituer la norme pour la profession de professeur ?

1.3.3 *Le professeur comme ingénieur*

Le développement de la recherche en éducation, et particulièrement de la recherche en didactique, devrait amener à concevoir celle-ci comme science de l'ingénieur tout autant que comme science fondamentale. Si l'on brossait le paysage institutionnel d'une recherche en didactique qui se ferait en grande partie au sein d'institut de formation des maîtres élaborés comme des lieux de production d'une clinique didactique, fondée en grande partie sur des dispositifs d'ingénierie coopérative, la profession de professeur ne pourrait se concevoir qu'à l'interface de la recherche fondamentale sur l'action didactique et de la production outillée de l'action didactique elle-même. C'est dire que l'épistémologie pratique du professeur serait alors constituée dans son essence par le travail systématique de la mise en synergie de son rapport pratique à la pratique avec son rapport théorique à la pratique. C'est en ce sens que la formation d'un professeur pourrait se concevoir dans la participation à des ingénieries coopératives, et cela avec un poids de plus en plus important au fur et à mesure de sa progression. De tels dispositifs, *cliniques*,

25 Dans l'un des articles écrits, par D. Labaree (2008) en réponse à l'article cité de Bulterman-Bos, qui constitue un article princeps, qui fait l'objet de réponses auxquelles l'auteur répond à son tour, dans ce numéro de *Educational Researcher* (N° 37-7, 2008).

acquerraient alors une fonction de formation, la participation au début *périphérique* (Lave & Wenger, 1991) des professeurs débutants devenant peu à peu de plus en plus dense, jusqu'à la production de premiers travaux dans le genre scientifique²⁶. C'est dire aussi que la formation serait d'abord une formation clinique (à l'inspiration de la clinique médicale), avant de devenir une formation indissociablement à la recherche et par la recherche. Notons ici que la conceptualisation de ce que peut être un professeur-ingénieur devrait échapper au scientisme. Si le professeur est un ingénieur, c'est dans une grande mesure un ingénieur de l'intersubjectivité, un ingénieur de l'action conjointe.

Précisons ici un dernier point. Soyons deweyen aussi en ce domaine. L'élaboration d'une science didactique et la reconstruction de la profession de professeur sont matière à création institutionnelle : la clinique médicale, et le paradigme indiciaire dans lequel elle s'insère, devraient être vus comme des incitateurs, comme des ferments d'invention – et non comme des parangons étroits. Ce que pourrait devenir une science didactique en tant que *Scienza Nuova*, ce que pourrait devenir une nouvelle profession de professeur, une nouvelle profession de chercheur en éducation, nous ne le savons pas d'avance, nous devons le créer.

2. REMARQUES SUR LA QUESTION DE L'EFFICACITÉ ET DE L'ÉQUITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

La thématique de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement peut s'entendre de deux manières spécifiques, liées. Elle peut amener à répondre *a priori* à la question suivante : que faut-il faire pour construire un enseignement efficace et équitable ? Elle peut amener *a posteriori* à répondre à la question suivante : comment mesurer l'efficacité et l'équité d'un enseignement donné ?

D'une certaine façon, on peut extraire une réponse à la première de ces deux questions (que faut-il faire pour construire un enseignement efficace et équitable ?) de l'ensemble de ce livre, de la présentation de dispositifs considérés comme pertinents, et du système théorique qu'il a été amené à développer. Je vais produire quelques considérations rapides, dans le premier paragraphe de cette section, pour préciser certains aspects de cette réponse.

Une réponse à la deuxième question (comment mesurer l'efficacité et l'équité d'un enseignement donné ?) supposerait une théorie et une pratique

26 Shulman, Golde, Bueschel, et Garabedian (2006) ont proposé l'institution de deux doctorats pour les recherches en éducation, l'un centré sur les besoins de la pratique professionnelle, et ceci au plus haut niveau, l'autre sur la recherche de type académique. La distinction entre « master recherche » et « master professionnel » serait ainsi prolongée à la thèse. Il pourrait y avoir des thèses de professeur, comme il y a des thèses d'ingénieur ou des thèses de médecine. La proposition calquerait par ailleurs l'existence de deux doctorats, aux États-Unis, pour la médecine (Biomedical Ph.D. et M.D.). Sans entrer dans la discussion d'une telle proposition, on pourra prendre acte de son intérêt heuristique.

de l'évaluation d'un enseignement. La contribution à une telle organisation théorique et pratique constitue pour moi un élément important, et j'espère tirer de certaines recherches en cours de quoi avancer dans cette direction. Mais je me contenterai, dans les paragraphes suivants de cette section, de poser ce qui me semble pouvoir constituer quelques jalons pour un apport de ce genre.

2.1 Efficacité et équité d'un enseignement

Comment concevoir *a priori* un enseignement efficace et équitable ? J'ai commencé à travailler cette question à la faveur de l'étude de l'ingénierie SESAMES, au chapitre 9 de cet ouvrage. Il faudrait une étude en soi pour clarifier ce que l'on peut entendre par ces termes²⁷. Je ne m'engagerai pas dans cette direction, je tenterai plutôt de produire des *définitions minimum*. Ces définitions sont délibérément normatives, elles engagent, intransitivement, et elles engagent à certains choix plutôt que d'autres. Dans ce sens, elles peuvent aider à désigner les grandes lignes d'une action.

Par *efficacité* de l'enseignement, j'entends la *capacité de celui-ci à faire construire un savoir (en tant que système de capacités) par les élèves*. C'est dire que l'efficacité d'un enseignement n'existe pas en soi, et que sa détermination suppose toujours celle des savoirs dont on veut instruire, et donc le test de la puissance d'agir en situation qu'on attribue à ce savoir, de son « potentiel de résolution de problème ».

Par *équité* de l'enseignement, j'entends la capacité de celui-ci à ce qu'aucun élève ne soit exclu de son processus. En particulier, et ce réquisit constitue une conséquence des analyses produites dans l'ouvrage relativement à la question des élèves hors-jeu, un enseignement équitable doit permettre à chacun de saisir *l'essentiel* (et non le « minimum ») d'un savoir. Comme pour ce qui concerne l'efficacité, l'équité ne saurait donc s'apprécier indépendamment des savoirs qu'on veut inculquer, et de la détermination de ce qu'on ne doit pas ignorer pour réellement se les approprier.

Les analyses produites dans ce livre concernant le processus d'équilibration didactique fonctionnelle peuvent aider à bâtir une certaine conception de *l'équité*. Si l'objectif premier d'un enseignement consiste à simuler certains aspects fondamentaux de la relation savante à la connaissance, dans un rapport à la fois « d'outil » et « d'objet » au savoir, la transmission de l'essentiel résidera précisément dans la production effective ce rapport complexe. Pour ne prendre qu'un exemple, savoir la multiplication à l'école, par exemple, cela signifiera détenir la capacité de modéliser certains systèmes de la réalité au moyen de la multiplication, d'une part (rapport « outil », pragmatique, à l'objet multiplication), et celle de comprendre certaines propriétés mathématiques de la multiplication (rapport « objet », épistémique

27 Étude collective produite par exemple au sein du premier colloque du CREAD, *Efficacité et équité en Éducation* (2008), qui a réuni des chercheurs en éducation de diverses disciplines sur cette question.

à la multiplication²⁸) et d'en user, d'autre part. La « parenté savante » (la parenté avec les pratiques savantes des pratiques scolaires) supposera un rapport épistémologique spécifique à la connaissance, en particulier dans l'élaboration systématique d'une certitude raisonnée. Dans cette perspective, l'usage d'un algorithme multiplicatif, par exemple, sera d'abord appréhendé en ce qu'il permet de saisir et de donner à voir des faits numériques, et sur le fonds des raisons que son utilisateur peut donner pour justifier de son efficacité. Parler d'équité, cela consistera alors à évaluer l'enseignement à l'aune de la construction de ce double rapport « outil de modélisation » et « objet épistémique » chez *tous* les élèves. On pourra imaginer des manières simples de caractériser l'ontologie de ce savoir (rapport-objet : qu'est-ce que c'est que la multiplication, en tant que révélateur du nombre ?), sa pragmatique (rapport-outil : à quoi sert la multiplication, qu'est ce que cela permet de modéliser/représenter ?), et d'appréhender la qualité de la certitude raisonnée sur lequel il repose (comment sait-on ce que l'on sait ?).

La garantie de l'équité suppose à mon sens que tous les élèves aient été familiarisés à ces trois types de questions, aux problèmes qu'ils soulèvent, et aux enquêtes auxquelles ils ouvrent. Ce que ces lignes disent, d'une certaine manière, c'est d'abord qu'il y a, de mon point de vue, *priorité de l'équité sur l'efficacité*, et ensuite que *le premier échec d'un enseignement réside dans la rupture de l'équité. Priorité de l'efficacité sur l'équité*, au sens où un enseignement se prodigue à une instance Élève, non à des individus élèves, et que cet enseignement doit garder cette instance comme épistémiquement effective et solidaire. *Rupture de l'équité* lorsqu'émerge de l'enseignement ces contrats didactiques différentiels, cette production de capital d'adéquation qui amènent au clivage épistémique dont j'ai proposé la notion dans ce livre, et dont, dans certains cas, la mesure de l'équité peut attester.

Dans cette perspective, l'équité, c'est *un rapport au savoir raisonnablement proche, pour tous, de celui de la pratique savante*. Pour le dire autrement, dans le vocabulaire présenté dans ce livre, c'est un enseignement dans lequel le nourrissage des jeux d'apprentissage par des jeux épistémiques-sources aura été pour tous effectif.

On pourra remarquer, probablement, des convergences avec la notion de littératie que j'ai déjà évoquée. Considérons rapidement, par exemple, le cas de la littératie scientifique. Voici la définition générale qu'en donne PISA :

“The capacity to use scientific knowledge, to identify questions and to draw evidence-based conclusions in order to understand and help make decisions about the natural world and the changes made to it through human activity”²⁹.

On saisit bien qu'une telle définition pourrait largement concerner le scientifique lui-même avant que de s'appliquer à un élève de quinze ans. Une première analyse de certaines des tâches données dans les évaluations PISA

28 J'ai déjà précisé, mais je tiens à y insister, qu'un rapport « épistémique » est aussi un rapport « pragmatique », et vice-versa. Il faudrait en fait parler de rapport *épistémique* pragmatique et de rapport *pragmatique* épistémique.

29 On pourra lire ces propos dans leur ensemble ici :

http://www.oecd.org/document/29/0,3746,en_32252351_32236173_33694301_1_1_1_1,00.html

me semble montrer une forme de convergence possible avec le type de construction de normativité auquel s'essaie la théorie de l'action conjointe en didactique. Finalement, PISA pose la question de ce que la théorie nomme les jeux épistémiques émergents. Les évaluations PISA semblent vouloir évaluer en quoi l'enseignement que les élèves ont reçu les rend capables de jouer, dans une certaine mesure, le jeu du scientifique, le jeu littéraire, le jeu mathématique, en quoi cet enseignement leur permet d'appréhender certaines des structures stratégiques fondamentales de ces jeux. Il faut donc avancer collectivement sur cette question, ce qui suppose s'entendre sur la question de la « mesure » de l'efficacité et de l'équité.

2.2 Mesurer l'efficacité et l'équité

Pour mesurer, il faut d'abord des moyens de découper le réel, des catégories, dont on use ensuite pour la mesure proprement dite.

2.2.1 *Les catégories de mesure*

On ne peut guère contester la grande difficulté à établir des relations avérées entre une pratique didactique donnée et les effets d'apprentissages de cette pratique (en nommant « effets d'apprentissage » les apprentissages effectifs que cette pratique aura permis). Des méthodes statistiques efficaces (par exemple les analyses de régression multivariées multiniveaux) permettent, en approchant autant que possible la clause « toutes choses égales par ailleurs », de discriminer l'effet de différents modèles (dans notre cas des modèles d'efficacité-équité), dès lors qu'on s'est assuré autant que possible de la comparabilité des groupes étudiés³⁰. Mais reste le point difficile des catégories mêmes du modèle.

Imaginons qu'on ait disposé, à la fin du XIX^e siècle, de telles méthodes statistiques. Imaginons qu'on ait comparé deux populations équivalentes, relativement à certains traitements contre la tuberculose. On aurait certainement pu aboutir à l'identification de « modèles », toutes choses égales par ailleurs, permettant d'attester une certaine efficacité de certains « traitements » (par exemple des modèles au sein desquels tel traitement s'accompagne de séjours en sanatorium). Une telle identification aurait-elle été bénéfique pour la vie des malades atteints ? Probablement oui. Aurait-elle pu faire avancer directement le traitement de la tuberculose ? Probablement non.

Le problème dépasse la question classique causalité-corrélation. Il réfère de mon point de vue au fait que les caractérisations utilisées au sein des recherches en éducation n'utilisent que rarement des catégories didactiques, endogènes au processus d'éducation lui-même, ou, pour prendre le problème « dans l'autre sens », que ceux qui utilisent des catégories didactiques pour appréhender l'éducation ne les ont que rarement soumises au feu de ce qu'elles peuvent

³⁰ Sur cette question, on pourra consulter en particulier le remarquable travail de Pascal Bresoux (2010).

dire de l'efficacité. Il devient donc très difficile de mettre en relation une capacité attestée et ce qui en a permis l'émergence dans l'enseignement prodigué.

L'une des propositions que je ferai au sortir de livre consiste donc, dans la continuité des efforts accomplis notamment par Malkoun (2007), Tiberghien & Malkoun (2007), et Santini (2008), à plonger les catégories conceptuelles de la didactique, et en particulier celles qui ont été reprises, réélaborées, ou construites dans ce livre, dans l'analyse statistique des effets qu'elles permettent de décrire, voire d'obtenir. Un programme de recherche relatif à la question de l'efficacité-équité devrait pouvoir s'engager ainsi dans la mise en évidence de relations précises et attestées entre des structures d'enseignement théoriquement décrites et les apprentissages réalisés par les élèves.

2.2.2 *La mesure elle-même*

Considérons abstraitement qu'on ait pu montrer, que ce soit grâce aux catégories explicitées dans ce livre, ou de tout autre façon, que telle « méthode d'enseignement » est plus efficace et/ou plus équitable qu'une autre, comment attribuer des « causalités » ?

Ici, je vois trois manières de procéder.

La première manière consiste à s'appuyer sur des résultats de laboratoire, comme c'est souvent le cas des recherches en psychologie cognitive. Si on a pu démontrer par exemple, dans *un paradigme de contrôle des variables*, que telle manière d'enseigner la lecture est plus efficace que telle autre, on forme des professeurs à intervenir de cette manière démontrée – en laboratoire – plus efficace, et on teste. Cette manière de procéder me paraît intéressante et cohérente, mais rencontre me semble-t-il une forte limite, celle de la relation existant entre la recherche effectuée en laboratoire et la pratique effective. C'est la question de la pertinence écologique de ce genre de méthode. Peut-être pourrait-on conjecturer que plus la pratique testée est proche de l'expérimentation qui a produit le résultat, plus de telles évaluations des effets d'apprentissage est pertinente. Mais les expérimentations en laboratoire sont bien souvent éloignées de la pratique, en particulier parce que les variables concernent le plus souvent l'apprentissage et non l'enseignement, ou bien parce que l'enseignement envisagé est relatif à un domaine restreint. Il faut donc tirer profit à la fois de l'apport indéniable du paradigme expérimental du contrôle des variables, et de ses limitations.

La seconde manière, pour pallier les inconvénients que je viens de décrire, peut consister à travailler dans *un paradigme quasi-expérimental* classique. Il s'agit alors de toujours « sauvegarder » au maximum le contrôle des variables, dans un système pré-test/post-test, mais dans une forme plus écologique, par exemple produite à propos d'objets d'enseignement plus « vastes », sur un temps plus long, au sein de classes « réelles » (et non par exemple au sein de groupes extraits de classe). De nombreuses difficultés spécifiques peuvent surgir, en particulier celles qui ressortissent au choix des professeurs, des classes, des contextes considérés, je vais revenir sur ce point. Quoiqu'il en soit, l'apport du paradigme quasi-expérimental est considérable, et il faut de mon point de vue en développer l'usage.

Il est important de lier les considérations que je viens de produire avec celles qui ont immédiatement précédé. La pertinence de chacune des deux manières qui précèdent est liée aux catégories à partir desquelles on a mesuré. Si l'on a par exemple pu établir qu'il vaut mieux enseigner un savoir A d'une manière M1 plutôt que d'une manière M2 pour obtenir tels effets épistémiques Ea, Eb, et Ec, encore faudra-t-il se poser la question suivante. Au vu en particulier du critère de *parenté savante*, quelle est la pertinence intrinsèque du savoir A, et des effets obtenus ? On peut en effet développer une immense ingéniosité afin de structurer un système de conditions méthodologiques et statistiques pour assurer de la solidité de résultats obtenus. Mais on peut faire cela sans atteindre le but qu'on s'est fixé – déterminer l'efficacité et l'équité de l'enseignement en fonction de certains critères précis³¹ – parce que la pertinence des savoirs inculqués, et donc des *standards* censés exprimer leur appropriation n'aura pas été suffisamment réfléchi. D'une certaine façon, le colosse méthodologique-statistique est un colosse aux pieds d'argile qui vaut ce que valent les catégories qui ont produit la mesure.

C'est d'ailleurs, au sein du paradigme si prometteur de *Evidence Based Research*, ce qui me paraît le moins pensé et donc le moins convaincant. Un luxe infini de précautions méthodologiques et statistiques est certes pris pour conjurer toutes les formes de biais pouvant advenir. Mais tout se passe comme si deux éléments, pourtant fondamentaux dans l'évaluation, *vont de soi* et ne méritent pas la même ingéniosité investigatrice : le savoir, d'une part, le professeur d'autre part. Précisons rapidement cela.

Les évaluations de programmes en éducation, ainsi qu'elles deviennent de plus en plus fréquentes, notamment dans le monde anglo-saxon, semblent souvent bien loin d'accomplir un travail de rigueur scientifique comparable, pour ce qui concerne les *savoirs* évalués, à celui produit à propos des modalités de leur évaluation. Souvent, ce sont des *standards* qu'on pourrait qualifier de « minces », c'est-à-dire épistémiquement frustes, qui sont évaluées. Je vais revenir sur ce point. Un second aspect me paraît tout aussi discutabile. On peut lire de très nombreux articles écrits dans ce paradigme sans jamais que soit évoqué le *professeur* en tant *qu'agent du système didactique*. Tout semble se passer, dans certains cas, selon le modèle suivant. Le professeur est considéré comme une sorte d'opérateur, d'ouvrier spécialisé de l'éducation. On évalue donc certaines procédures comme plus ou moins efficaces (comme des procédures sur une chaîne de montage³²), et les ouvriers spécialisés (considérés comme transparents) agissent, en « parfaites » courroies de transmission, de manière plus ou moins efficace.

31 Un numéro spécial de la revue *Éducational Researcher* (2008, 37-1), centré autour de l'article princeps de R. Slavin, *What Works ? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations* fournit un remarquable travail sur cette question.

32 Il est tout à fait intéressant de lire la définition que donne Robert Slavin, dont le travail est par ailleurs remarquable, d'un programme d'éducation : « a program is defined here as any set of replicable procedures, materials, professional development or service configuration that educators could choose to implement to improve student outcomes » (Slavin, 2008, p. 6). Dans l'article cité, comme dans beaucoup d'autres au sein du même paradigme, très peu de choses sont dites quant aux relations précises entre structures d'enseignement et apprentissages.

L'idée générale pourrait donc se décrire comme suit : pour atteindre l'efficacité, il faut des algorithmes efficaces, et le professeur efficace ne sera rien de plus qu'un manieur d'algorithmes efficaces. Le programme peut ainsi dans certains cas constituer la pratique effective en boîte noire, reposant elle-même sur la transparence de l'opérateur-professeur. L'une des conséquences remarquables d'une telle conception réside dans le petit nombre de ces recherches évaluatives qui intègrent l'analyse des pratiques effectives de classe : puisque la pratique didactique se réduit à l'accomplissement d'algorithmes, point n'est besoin de l'étudier en elle-même. Sont ainsi subsumées comme appartenant au même « Educational program » des manières d'enseigner qu'on a toutes les raisons de penser largement différentes. On peut s'appuyer, ici, sur ce qu'ont démontré de nombreuses recherches d'ingénieries didactiques : différents professeurs filmés dans la mise en œuvre d'ingénierie reposant sur des protocoles pourtant soigneusement et rigoureusement définis laissent voir d'immenses variations par rapport à ce que les didacticiens avaient imaginé et d'immenses variations entre leurs pratiques. Je viens d'évoquer ci-dessus le manque de catégories endogènes au processus didactique comme l'une des sources principales de la difficulté à comprendre les processus d'émergence des capacités. Dès lors que la granularité de l'analyse, son niveau d'échelle, en reste au niveau très général du programme, de la « méthode », ou même de certains de ses constituants, on s'interdit, de mon point de vue, de saisir les relations de causalité³³. J'y vois la principale raison pour laquelle un programme comme TIMMS Video (que j'ai évoqué à la suite de Tiberghien au chapitre 9 de l'ouvrage) n'a pu atteindre son objectif de mise en relation des caractéristiques de la pratique et de son efficacité.

La direction que j'aimerais prendre est différente. C'est la suivante.

L'équité-efficacité provient d'une connaissance profonde, par le professeur, de la nature et des mécanismes de l'équilibration didactique fonctionnelle, pour un savoir donné. Il faut donc travailler à ce que les professeurs éprouvent concrètement, sur des dispositifs didactiques précis, la nature et les mécanismes de cette équilibration. Il faut ensuite évaluer l'équité et l'efficacité inhérente à de tels dispositifs mis en œuvre par ces professeurs, puis évaluer l'équité et l'efficacité inhérente à de tels dispositifs lorsqu'il sont mis en œuvre par d'autres professeurs, formés pour cela.

On trouve ici une *troisième manière* d'attribuer des causalités. Évaluer des dispositifs organiquement produits pour l'équilibration fonctionnelle avec des professeurs par exemple entraînés au sein d'ingénieries coopérative, puis évaluer des dispositifs du même genre produit par des professeurs « adéquatement » formés, tout cela en constituant en priorité la plus grande robustesse méthodologique et statistique.

³³ Le terme *causalité* est ici entendu au sens large, ce qui signifie notamment, comme dans la physique contemporaine, qu'il inclut la dimension probabiliste. Mais ce sens large n'amène nullement à une mise en doute sceptique du concept, bien au contraire.

2.3 Évaluer l'efficacité et l'équité de dispositifs didactiques

On peut dériver une telle manière du travail des ingénieries coopératives telles celles que j'ai présentées au chapitre 9.

2.3.1 Une industrie bénéfique

La « troisième manière » pense introduire une sorte de continuité nécessaire entre des dispositifs qu'on pourrait considérer comme proches de la « science en train de se faire », et des dispositifs proches de la pratique effective. Il s'agit selon moi d'un problème crucial, à la fois politique et épistémologique. Dans le domaine même de la clinique médicale³⁴, un nouveau paradigme affleure, celui de la *translational research* (Woolf, 2009 ; Goldblatt & Lee, 2010) dans lequel il peut s'agir en particulier d'organiser « the translation of results from clinical studies into everyday clinical practice and health decision making » (Woolf, 2009, p. 211).

La similarité entre médecine et éducation est loin d'être complète, il serait simpliste de l'ignorer. Mais il existe une parenté flagrante : les savoirs (ou ce que l'on pense pouvoir considérer comme tel) de la recherche nécessitent une certaine forme de transposition, de traduction, pour pouvoir être institués en moyens d'agir par les professeurs. Il faut penser *l'industrie* des professeurs, leur *génie*, en ces termes, et c'est probablement la raison majeure pour laquelle on peut les voir comme des ingénieurs. Il y a donc une *industrialisation* à accomplir, concernant par exemple les ingénieries didactiques du type de celles que j'ai considérées au chapitre 9.

Dans cette perspective, nous avons avancé l'idée de déclinaison de divers prototypes, pour une ingénierie comme celle des *Animaux malades de la peste*. Un prototype 1, constitué par celui que j'ai présenté au chapitre 9 ; un prototype 2, dont les professeurs auraient été en relation plus ou moins directe avec le prototype 1 ; un prototype 3, détaché des implémentations initiales de l'ingénierie, destiné à tout professeur, et accompagné d'une formation spécifique. Cette formation sera d'autant plus nécessaire qu'on s'éloigne de l'image de l'opérateur-professeur pour faire vivre un modèle du professeur-ingénieur, et donc concepteur. Le jeu de la *translational research*, ici consiste à organiser le passage du prototype 1 au prototype 3 via le prototype 2.

³⁴ Malgré l'état d'avancement de la science médicale, sans commune mesure avec celui de la science didactique, il est un certain nombre de maladies pour lesquelles on dispose de traitements complexes, relativement satisfaisants, mais dont on ne peut toutefois complètement caractériser causalement l'efficacité. Cette question de l'efficacité peut donc se trouver posée dans des termes relativement voisins au sein des deux champs. Plus généralement, dans le domaine de la santé publique, le seul fait qu'il existe une *Evidence-based Public Health* montre que l'art de soigner, s'il est adossé à la science, ne s'y réduit pas, et que de grandes controverses peuvent s'exprimer, par exemple au moyen de conférences de consensus, quant à la meilleure manière de traiter telle ou telle pathologie. Dans cette direction aussi, les efforts de la recherche médicale peuvent être heuristiques pour la recherche en éducation. Le regretté PIREF, co-dirigé par Marie Duru-Bellat et Denis Meuret, avait bien compris, il me semble, la force heuristique de cette production d'analogie.

2.3.2 Un exemple à venir

Prenons l'exemple de l'ingénierie coopérative concernant *Les animaux malades de la peste*.

Pour attester de l'efficacité du prototype 1, il faudrait d'abord déterminer une structure d'enseignement isomorphe entre « classes expérimentales » et « classes contrôles ». Par exemple, deux séances introductives sur une Fable emblématique, trois séances sur le *Loup et l'Agneau*, quatre séances sur les *Animaux malades de la peste*.

L'élaboration pré-test/post-test pose un problème en elle-même. Indépendamment du type de savoirs dont on souhaiterait tester l'acquisition, il est facile de concevoir des biais dus à la structure même de l'ingénierie. Par exemple, interroger l'ensemble des classes sur les rapports entre morale et récit pourrait avantager *a priori* le groupe expérimental, puisque l'ingénierie coopérative repose sur cette relation. Il faudrait donc produire un post-test qui soit composé d'épreuves qui tiennent à la compréhension fondamentale de la Fable, évaluativement neutres par rapport à la partition groupe expérimental/groupe contrôle. On pourrait y ajouter des épreuves proposées par les tenants de l'ingénierie coopérative, des épreuves proposées par les professeurs du groupe contrôle, et des épreuves « externes », c'est-à-dire apportées par des spécialistes extérieurs. L'organisation supposerait aussi que soit prise en compte la priorité de l'équité sur l'efficacité dont j'ai soutenu ci-dessus le principe. C'est dire, si l'objectif est bien « un rapport au savoir raisonnablement proche, pour tous, de celui de la pratique savante » qu'il faut pouvoir imaginer des épreuves denses, qui attestent que le rapport des élèves à la Fable simule, pour certains dimensions jugées décisives, le rapport des lettrés.

La structure pré-test/post-test permettrait alors de comparer les résultats de progression du groupe expérimental et ceux du groupe témoin, la comparabilité des élèves des deux groupes ayant été statistiquement contrôlée. Les résultats de progression aux épreuves seraient alors rapportés systématiquement aux analyses didactiques *in situ*, effectuées dans chaque groupe, de manière à établir la meilleure causalité possible entre ces résultats et la nature des jeux d'apprentissage au moyen desquels la pratique (qu'elle soit « expérimentale » ou « témoin ») serait modélisée. Une telle évaluation, ainsi décrite dans ses grandes lignes, permettrait d'attester de la réalité et de la nature des progrès accomplis par les élèves soumis au prototype de type 1³⁵.

La suite logique du processus consisterait ensuite à produire le même type d'évaluation pour les prototypes 2 et 3.

Ceci soulève deux grands types de problèmes.

Tout d'abord, celui de la formation des professeurs intervenant dans le groupe expérimental, en particulier pour le test des prototypes 3. L'une des conclusions du travail accompli au sein des ingénieries coopératives, étant donné précisément leur statut de prototype, tient dans le fait que la création d'un collectif de pensée, au sein de ce type d'ingénierie, est exigeante. Devoir

35 L'élaboration d'une telle évaluation du dispositif « Fables » (prototype1) est en cours.

transmettre d'une manière condensée et efficace l'expérience de plusieurs années de travail commun n'a rien de simple. Une ingénierie coopérative produit un style de pensée, qu'on peut considérer en grande partie responsable des effets d'apprentissage (qu'ils soient pertinents ou malencontreux) et un style de pensée ne se transmet ni facilement, ni rapidement. C'est probablement un élément crucial de la question générale de l'*industrialisation* des pratiques, que j'évoquais plus haut, au sens du développement par le plus grand nombre d'une *industrie* d'abord atteinte seulement par quelques-uns.

Le deuxième type de problème relève de la réplication systématique de telles expérimentations. Imaginons qu'une première vague donne ses résultats. Il est presque certain que l'analyse systématique de ces résultats amène à repenser d'une part certains aspects de l'expérimentation, d'autre part certains éléments de la structure même de l'ingénierie didactique, afin de mieux identifier les effets d'apprentissage qui pourraient être les siens, cette analyse exerçant également un effet de retour sur la conception de la formation des professeurs lors de l'implémentation du prototype 3. On voit qu'une telle approche ne peut se satisfaire longtemps de certains des aspects « artisanaux » qui sont actuellement les siens. Il faut pouvoir inclure de tels travaux au sein d'institutions dont une fonction soit précisément celle de les accueillir. Nous retrouvons ici la question de la création d'instituts qui soient à la fois, en tant que *cliniques didactiques*, des instituts de recherche *et* de formation en éducation.

2.4 Mirages et dangers de l'évaluation

Les analyses qui précèdent montrent il me semble la *nécessité* de l'évaluation. L'action humaine, quelle qu'elle soit, ne prend son sens que dans la lucidité sur les rapports entre l'action et ses effets. Le *connaisseur* d'une pratique est connaisseur d'abord parce qu'il sait, plus que le débutant, attribuer un effet particulier à une action ou à un état donné, ou attribuer une cause ou une raison particulière à une action ou à un état donné. Il est capable d'actualiser des syllogismes pratiques sous la forme générale (si on agit de telle manière, on obtient probablement tel effet) ou (tel état du monde est le résultat probable de telle action). S'il est connaisseur, c'est parce que la connaissance inférentielle du monde dont il est connaisseur est supérieure à celle des débutants. Dans une telle perspective, l'évaluation est précieuse, si elle augmente réellement cette connaissance inférentielle de la pratique, si elle améliore ce qu'on pourrait nommer la *lucidité inférentielle* sur la pratique, et si elle est faite de telle manière que cette lucidité soit partagée, et étendue. Meuret (2007, pp. 198-199), dans sa comparaison entre les modèles politiques d'éducation français (d'influence Durkheim) et américain (d'influence Dewey) a ainsi montré que si « certains usages des tests... sont incompatibles avec la conception deweyenne de l'éducation », certains établissements « d'inspiration deweyenne sont désignés par des épreuves d'*accountability* comme ... [parmi] les plus efficaces ».

Mais il existe des obstacles puissants à l'acquisition de la meilleure lucidité fourni par une évaluation logiquement et éthiquement exigeante. Le premier me semble résider dans la minoration, déjà remarquée, du travail de conceptualisation relatif au savoir, et à l'action épistémique du professeur. Le second, beaucoup plus important et de plus lié au premier, est selon moi de nature politique.

2.4.1 *L'évaluation : temporalité et effet réverbère*

La minoration de la conceptualisation épistémique me semble avoir deux conséquences.

La première concerne le grain de l'action évaluée. J'ai déjà mentionné un aspect de la question en notant la nécessité d'analyses *in situ* pour saisir des différences et des similitudes qu'ignore la centration sur les « programmes » ou « méthodes ». Ce dont je veux parler maintenant est différent, et réfère à ce que j'ai appelé la durée du savoir.

Les études présentées dans ce livre montrent en effet, après et avec bien d'autres, la longue durée nécessaire à la construction de connaissances profondes, et l'importance de la participation, pour les élèves, à une « communauté d'enquête ». Le risque est donc grand qu'avec le développement extraordinaire des pratiques d'évaluation prônées partout, se produisent dans le même temps une réduction temporelle et une individualisation systématique de l'enseignement. Que l'on considère chacun des dispositifs étudiés dans ce livre, en particulier ceux du chapitre 9, et qu'on imagine que leur soient appliqués la systématique de tests censés « vérifier les acquisitions des élèves » : l'organisation et la pertinence de ces dispositifs en seraient fortement perturbés. Les tests administrés à fréquence rapide montreraient au début une incompréhension générale, qui pourrait inciter à mettre en cause la pertinence de ce type d'enseignement. Puis apparaîtraient des différences importantes entre les élèves, qui inciteraient à leur correction immédiate, alors que tout laisse à penser que des élèves à un instant t moins à l'aise, parviennent peu à peu, grâce à leur travail des savoirs et à leur implication dans l'avancée collective, à comprendre l'essentiel, en participant sans interruption à l'avancée du temps didactique. De telles évaluations inciteraient par ailleurs les professeurs à travailler au coup par coup, par exemple sans laisser suffisamment de place au travail de la mémoire didactique, dont nous avons vu l'importance cruciale.

La lucidité inférentielle que j'ai évoquée plus haut suppose donc que l'action soit découpée à un grain pertinent. Le professeur risquerait sinon de ressembler à ce paysan de l'histoire taoïste, qui se levait la nuit pour tirer sur les tiges de ses légumes afin de les aider à pousser plus vite. La lucidité, en didactique, n'est pas {tel acte doit produire tel effet} mais {telle action d'enseignement a telle probabilité d'engendrer telles conduites épistémiques chez les élèves}. Une action, dans cette perspective, c'est bien un système d'actes, qui forme un tout, qui fait système, et système de raisons. On pourrait évaluer les élèves après un certain temps passé dans la situation broussaldienne du

puzzle qu'on en verrait probablement certains prêts plus que d'autres à contester le modèle additif. Mais ce résultat n'aurait guère de sens. La lucidité inférentielle dont pourvoit la connaissance scientifique acquise au moyen de la théorie didactique n'est pas « nous pouvons décrire à chaque instant l'état de la trajectoire intellectuelle de chaque élève », mais « il est des moments-clés de l'avancée didactique pour lesquels nous pouvons décrire un état épistémique raisonnablement partagé³⁶ ». L'évaluation à tous crins, qui est aussi une « évaluation tout le temps » me semble ainsi profondément contreproductive, parce qu'elle apporte des informations qui ne sont pas forcément de nature à mieux faire réguler le processus didactique. Au contraire, ces informations peuvent attirer l'attention du professeur sur des phénomènes éphémères, sorte d'artéfacts du processus didactique dont la prise en compte pourrait égarer.

La deuxième conséquence de la minoration du savoir consiste il me semble dans la difficulté à produire ce que j'ai appelé des épreuves épistémiquement denses. On a ici une sorte d'effet réverbère, dont on peut penser qu'il constitue une grande constante des processus d'évaluation. Comme on cherche ses clés dans la lumière du réverbère parce que c'est le seul endroit éclairé, on peut chercher la preuve de la réussite ou de l'échec des élèves dans des épreuves qui pourtant n'en diront pas autant qu'on aimerait, simplement parce c'est le seul type d'épreuves qu'on a l'habitude de produire. Si l'on reprend l'exemple avancé plus haut de la multiplication, on voit qu'il est plus facile de tester l'application d'un algorithme que la compréhension de cet algorithme, ou de tester la résolution d'un problème que la prise de conscience du pouvoir modélisateur d'un savoir. D'une certaine façon, le risque inhérent à la mesure de la performance est de réduire à celle-ci la compétence, et ce risque s'accroît considérablement quand l'épreuve d'évaluation ne restitue pas grand chose du complexe structuré de connaissances, de savoir-comment, qui peut s'attacher à un savoir parent du savoir du savant. Le risque est grand, peut-être majeur, que la vogue des tests amène à une sorte de simplification de l'enseignement, élaboré principalement pour répondre de telles épreuves.

Les difficultés que je viens de signaler ont en commun un trait qu'il me semble important de relever. On est confronté à une question complexe (quelle est la nature d'épreuves pertinentes pour évaluer l'enseignement et l'apprentissage ?) à laquelle on répond de manière simpliste, en dépouillant le processus didactique de son épaisseur et de sa complexité épistémiques, que celles-ci soient temporelle (la manière dont le savoir se déploie dans la durée), ou structurelle (la façon dont il est constitué). Finalement, une telle vision des choses est bien solidaire de la conception du professeur comme opérateur : un processus simple (l'enseignement), mis en œuvre par un opérateur tâcheron,

³⁶ La lecture de *Rationnels et décimaux dans la scolarité obligatoire* fait d'ailleurs apparaître de tels énoncés régulièrement produits dans l'ouvrage, qui décrivent avec précision l'état épistémique, auquel, après telle leçon, sont parvenus les élèves.

processus dont il suffit d'un dispositif simple, à travers des standards simples, pour l'évaluer simplement. L'accumulation des « simples » aboutit au simplisme. Cette vision des choses peut culminer dans une conception bureaucratique de l'évaluation.

2.4.2 *L'évaluation comme rupture démocratique : le triomphe de la défiance*

En effet, la recherche d'une meilleure lucidité inférentielle ne semble pas toujours à la source de l'action d'évaluation. L'évaluation peut être bureaucratique, c'est-à-dire qu'elle va constituer un moyen de gestion (dans certains cas, purement économique) pour des « décideurs », et non l'instrument de la lucidité collective. La critique du *High stakes Testing*³⁷ (par exemple Au, 2008 ; Hursh, 2008) met en avant le fait que l'insistance néolibérale sur l'*accountability*, telle qu'elle peut être mesurée par les tests, constitue un moyen de transformer l'école en marché, de privatiser l'éducation, et d'accroître encore considérablement les écarts entre classes sociales favorisées et défavorisées. Pour ce domaine comme pour d'autres, il faudrait bien plus que quelques lignes pour étudier sérieusement la question. Mais mon but n'est pas celui-ci, il est de tout aussi sérieusement amener à la réflexion les éléments suivants. La conception simpliste de l'éducation qu'une certaine théorie de l'évaluation peut mettre en œuvre entre en forte synergie avec la primauté économique propre au néo-libéralisme. Si enseigner est simple, il suffit d'évaluer de manière simple. Si l'on constate que certains professeurs ne permettent pas à leurs élèves d'atteindre les *standards*, c'est *simple*, on les renvoie³⁸.

Cette manière de penser et d'agir entérine de mon point de vue la rupture démocratique. Rupture démocratique, puisque l'action politique ne repose plus sur la confiance en l'intelligence humaine, que Dewey mettait au principe de la démocratie créative, mais institue la défiance comme moyen de *management*.

L'effet du *High stakes Testing* peut donc être *politiquement* désastreux, mais pas seulement. C'est aussi au plan des savoirs qu'un effondrement semble pouvoir être constaté. Comme j'en ai avancé l'idée ci-dessus, le simplisme des standards évacue les systèmes de connaissances liés à chaque savoir, et qui lient les savoirs entre eux, pour focaliser l'attention sur des procédures et algorithmes délestés de ce qui fait la substantifique moelle du savoir en tant que puissance d'agir adéquate au sein d'une situation particulière.

Un dernier effet, et non des moindres, peut être attribué à la politique du *High stakes Testing*. Hursh (2008) utilise une expression édifiante pour

37 Qu'on pourrait traduire approximativement par « Tests à forts enjeux ».

38 Il est de plus en plus fréquent, aux États-Unis, de se trouver confronté au renvoi pur et simple de professeurs dont les élèves ont eu des résultats « insuffisants » aux tests. En Février 2010, par exemple, c'est tous les professeurs et le proviseur (principal) d'un lycée qui ont été renvoyés pour cette raison (Central Falls High School, Rhode Island). Voir <http://www.csmonitor.com/USA/Éducation/2010/0225/All-teachers-fired-at-R.I.-school.-Will-that-happen-elsewhere>

caractériser cet effet. Il évoque ainsi le *deskilling*³⁹ que cette politique produit sur les professeurs. Contraints d'entraîner mécaniquement leurs élèves à la réussite à ces tests, sous peine de perdre leurs emplois, les professeurs perdent ce qui fait leur substance (leurs *skills*). Au lieu que la science didactique féconde l'art d'enseigner, l'injonction bureaucratique « néolibérale » en interdit l'expression.

2.5 L'évaluation comme valuation

Contre cette vision du monde, il faut de mon point de vue s'enraciner dans les valeurs démocratiques : affirmation de l'égalité foncière entre les humains, confiance profonde dans leur intelligence, institution de l'activité rationnelle comme premier moyen d'émancipation, prise de conscience des conséquences de la socialité originare de la vie humaine.

Contre la conception de l'opérateur-professeur, un modèle du professeur-ingénieur, qui s'est approprié les savoirs de la recherche en éducation pour mieux faire vivre son art d'enseigner, permet de penser autrement l'évaluation. Pour que l'évaluation constitue une *valeur* de l'enseignement, il faudrait partir du mouvement naturel de l'action conjointe au sein de l'enseignement. Il faudrait partir de ce mouvement du professeur qui ne cesse d'évaluer, dans la création d'institué, ce que les élèves ont atteint. Alors, l'évaluation devient ce processus au moyen duquel la création d'institué est attestée, le partage d'un arrière-plan commun avéré. L'évaluation trouve à la fois son point d'origine et son aboutissement dans le jour après jour du processus didactique, dès lors qu'elle permet au professeur de jouer pour lui-même d'abord, et au sein des collectifs didactiques qu'il fréquente ensuite, le jeu d'offre et de demande des raisons à propos du cœur même de son activité, c'est-à-dire l'apprentissage des élèves. L'évaluation devient l'instrument premier de l'autonomie intellectuelle du professeur⁴⁰. La culture de l'évaluation que certains aimeraient voir davantage partagée chez les professeurs doit passer me semble-t-il par l'intégration systématique d'une démarche d'enquête inhérente à la pratique même, dont les résultats soient garantis au sein de jeux d'offre et de demande de raisons, jeux qui supposent indubitablement l'existence de collectifs tels ceux dont j'ai souhaité le développement au sein des instituts de recherche et de formation en éducation. L'évaluation devient une

39 Wikipedia donne la définition suivante du terme : « Deskilling is the process by which skilled labor within an industry or economy is eliminated by the introduction of technologies operated by semiskilled or unskilled workers ». J'ai indiqué dans ce livre (chapitre 4) que le terme *skill* pouvait être tout à fait approprié pour caractériser des pratiques savantes, des pratiques de connaisseurs, ses principales caractéristiques consistant dans la variété de son application, et dans l'exigence pratique qu'il exprime.

40 Il faut lire les travaux d'Esther Duflo (2009, 2010) dans une telle perspective. Confrontée par exemple à la question de l'impact des engrais sur les cultures, les chercheurs permettent aux paysans d'expérimenter cet impact, eux-mêmes, avec la plus grande rigueur possible, dans leurs propres champs. Exemple remarquable, de mon point de vue, de démocratie épistémique, où les citoyens sont mis réellement en puissance de prendre des décisions raisonnées.

valeur quand elle permet une meilleure action, qui augmente la puissance de la pratique évaluée.

Dans une telle perspective, l'expérience est toujours considérée comme toujours ontologiquement lié au processus d'attribution de valeurs, à ce que Dewey (2011) appelait le processus de valuation. Dans le chapitre qui vient, le dernier de ce livre, je partirai de cette question fondamentale des valeurs et de leur rapport aux faits.