

# DE LA PRATIQUE ÉDUCATIVE A LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

## UN REGARD PSYCHO-SOCIAL

*Jean-Marc Monteil*

**P**OURQUOI et par quelles voies devient-on chercheur ? Lorsque cette question s'applique à soi, elle ouvre brutalement le chemin de la mémoire. Aussi faut-il exercer une vigilance extrême pour éviter le piège d'uchronie et ne pas raconter l'histoire telle que l'on aurait voulu qu'elle se déroulât mais bien telle qu'elle s'est déroulée.

Comme pour beaucoup d'enfants des classes que l'on dit défavorisées et qui vivaient à la campagne loin des centres urbains, rejoindre le lycée tenait pour moi de l'aventure. C'est pourquoi ce jeune instituteur remplaçant qui, en 1956, est parvenu à convaincre mes parents d'accepter de laisser partir les bras d'un fils aîné en direction de l'univers peu familier de la ville, demeurera certainement toujours présent en ma mémoire. C'est ainsi que je découvris les études que l'on appelait chez nous supérieures ! Suffisamment informé, mon instituteur avait choisi de m'inscrire dans

**Itinéraires de recherche**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 19, 1990*

un établissement où il était possible d'aller au terme du cycle secondaire. J'allais donc cheminer jusqu'au baccalauréat. La faculté s'ouvrait alors devant moi mais les conditions matérielles et familiales exigent parfois de certains enfants qu'ils prennent, eux-mêmes, très tôt en charge leur destinée. Ce fut mon cas. Je rencontrai alors le monde du travail dans ses aspects les plus "manutentionnaires" avant de découvrir celui de l'éducation par le biais de la surveillance puis de l'enseignement. Ces deux dernières activités me permirent alors d'entreprendre, à 22 ans, après un parcours hors des sentiers de la culture académique, des études de philosophie auxquelles, croyais-je, mon premier prix de la classe de philosophie devait inévitablement me conduire. J'accomplis donc un cursus de philosophie (licence) conjointement à une formation en psychologie dans laquelle j'allais persister.

Ce très personnel détour ne doit rien à un irrépressible besoin de se laisser aller à la confiance. Les éléments qui le jalonnent sont, en effet, sans doute à l'origine même de la naissance de mon désir d'accéder à une pratique de chercheur et vraisemblablement constitutifs des objets qui, aujourd'hui, donnent sens à cette pratique. Les conditions d'insertion d'un petit campagnard, dans un univers organisé par des institutions et des professeurs avec lesquels il partage si peu de choses, ne sont certainement pas sans influence sur la représentation qu'il se forge des savoirs et de leur utilisation. C'est pourquoi, très vite, dès l'obtention de ma maîtrise (composée des certificats de psychologie génétique et de psychologie sociale auxquels j'ajoutai un certificat de sociologie de la connaissance), j'envisageai la préparation d'une thèse pour étudier l'influence des dispositifs sociaux sur les comportements de sujets en formation. C'est sous l'autorité bienveillante de ce formidable érudit qu'était Henri Desroche, alors Directeur d'Etudes à l'EHESS et à qui je dois une part importante de ma culture non strictement psychologique, que je préparai et soutins en 1978 à Paris ma thèse de troisième cycle.

Au cours de ces années de thèse, j'entrai en contact avec des approches diverses de l'étude de la formation des adultes. Approches éprouvées alors dans la fréquentation de nombreux colloques situés entre militance coopérative et science sociale et pédagogique. C'est d'ailleurs à l'un de ces colloques que je dois d'avoir rencontré mon ami et complice Michel Fayol. Cette rencontre appartient à ces événements trop rares qui résistent au temps et qui, dans notre cas, résistent si bien que nous avons aujourd'hui solidairement construit, dans nos universités respectives, les formations de troisième cycle qui permettent à nos étudiants de découvrir à leur tour la pratique de la recherche.

En dépit de leurs richesses, ces échanges, dus à la fréquentation du monde de la pratique et de la recherche coopératives, me sont apparus assez vite insuffisants pour aborder avec des outils conceptuels et méthodologiques satisfaisants les questions qui occupaient mon esprit d'apprenti chercheur. Questions dont je peux aujourd'hui rendre compte par l'interrogation suivante : les conditions sociales dans lesquelles un sujet est amené à opérer sont-elles déterminantes de la façon dont il opère et des performances qu'il réalise ? Et, si oui, en quoi et comment le sont-elles ? Ce type de questionnement me conduisit alors à une exploration systématique de la littérature scientifique dans le domaine de la psychologie sociale et notamment de la psychologie sociale cognitive. Le sujet de thèse de doctorat d'état que je déposai en 1978 avait ainsi pour titre : contribution à une psychosociologie des conditions de productions intellectuelles chez l'adulte. Dans ce travail je m'efforçai de repérer puis de comprendre les effets cognitifs consécutifs à des variations de dispositifs sociopédagogiques chez des adultes en situation d'acquisition et de production de connaissances. Parvenu à son terme, ce parcours de recherche donna lieu à soutenance en 1982 à l'université de Bordeaux. J. Wittwer, avec la tolérance et l'éclectisme qu'on lui connaît, avait réuni un jury composé de M. Brossard, J. Caron, W. Doise, G. Lerbet. Quelques années auparavant, J. Caron avait participé à ma formation et m'avait soutenu dans des moments difficiles, G. Lerbet m'avait, lui, dès 1973, encouragé à poursuivre des études de troisième cycle. A l'occasion de cette soutenance je nouai avec W. Doise et son laboratoire de Genève des relations que je considère aujourd'hui comme ayant eu une influence importante pour le développement de ma pratique et de mes objets scientifiques. J'entrai alors de plain-pied dans la psychologie sociale théorique et expérimentale. Mon ambition nouvelle de parvenir à étudier les comportements en rapport avec l'activité de connaissance, dans une perspective visant à articuler l'individuel et le social, allait trouver son ancrage conceptuel. En effet la distinction, opérée par Doise en 1982, en quatre niveaux - intra-individuel-interindividuel-positionnel-idéologique -, me renforça dans l'idée d'envisager l'étude des processus cognitifs - étudiés au niveau intra-individuel - en relation avec des processus sociocognitifs, repérables dans le champ des pratiques sociales, telles que les pratiques de l'éducation et de formation, nécessairement associées chacune à une fonction ou place sociale relevant du niveau positionnel et donc de l'histoire sociale du sujet. Cette rencontre a orienté ma démarche de chercheur de manière majeure et cela dès ma nomination comme professeur en mars 1983 à Clermont-Ferrand où j'étais assistant depuis 1980 après

avoir quitté le collège de Saint-André-de-Cubzac en Gironde. Collège dans lequel j'avais été nommé en 1974 après une année de stage consécutive à la réussite au concours de conseiller d'éducation et après avoir exercé le métier de psychologue dans une institution psychiatrique. Cette activité de psychologue au contact de pathologies lourdes m'amena d'ailleurs, tellement j'avais le sentiment d'être démuni face à ces détresses quotidiennement éprouvées, à chercher un complément de formation. J'avais alors suivi à la faculté des sciences de Bordeaux des enseignements de neuro- et psychophysiologie. Bizarrement, je dois sans doute à cet enseignement de très bon niveau une de mes préoccupations intellectuelles actuelles, non encore traduite en problématique de recherche, concernant le lien entre émotion et cognition.

Installé au sein de mon collège, j'oubliais progressivement l'univers psychiatrique. Confronté à des problèmes d'échecs scolaires nombreux j'allais prendre conscience de l'importance des contextes sociaux sur l'activité d'accès à la connaissance. Ce que confusément ma propre expérience d'élève m'avait déjà révélé. En effet, situé dans une zone où le vignoble bordelais n'atteint pas la luxuriance de celui du St-Emilionnais, ce collège accueillait une majorité d'enfants de salariés agricoles et de travailleurs saisonniers. Dès lors, confronté à la réalité de nombreux échecs scolaires, il convenait d'agir, notamment sur l'aménagement des conditions sociopédagogiques susceptibles de pallier les handicaps socioculturels. Il me fallait bien admettre que les nombreux courants sociopédagogiques qui traversent régulièrement l'école étaient insuffisants pour définir, même minimalement, des situations pédagogiques qui soient, ne serait-ce que faiblement, prédictives d'une amélioration des performances de ces élèves en échec. C'est pourquoi, impliqué avec les enseignants dans un bricolage pédagogique, au sens où Lévi-Strauss entend ce terme, j'ai éprouvé le besoin de m'engager dans l'étude des conditions psychosociales susceptibles de tenir un rôle dans le procès d'accès au savoir. Cela d'abord selon des approches phénoménologiques puis, très vite, je pris conscience de la nécessité de construire les objets de recherche, de telle sorte que les conditions de leur étude fournissent les moyens de la réfutabilité des conclusions portées en leur nom. En effet, les nombreux débats, tenus sur la base de ces observations faiblement armées, tournaient invariablement soit à l'affrontement idéologique, soit à des régulations de complaisance gouvernées par les réalités institutionnelles. De cette époque date ma conviction de ne pas livrer l'étude des problèmes de l'éducation à des amateurs, fussent-ils éclairés. C'est pourquoi, sans pour autant fermer l'horizon à des approches complé-

mentaires, la démarche expérimentale, par les nécessaires comparaisons qu'elle implique, constitue à mes yeux une modalité privilégiée de la pratique scientifique pour tester nos conjectures. Je suis d'autant plus libre à l'égard d'une telle position que j'ai, comme en témoignent notamment mes deux premiers livres parus en 1980 et 1985, travaillé aussi en compréhension selon des approches descriptives.

C'est donc avec un état d'esprit imprégné à la fois de volonté de scientificité et d'une bonne dose de réalisme, forgé au contact d'un terrain parmi les plus difficiles, que je m'engageai résolument, dès ma nomination comme professeur, dans la création d'un laboratoire de recherche susceptible, autour d'un petit nombre de jeunes enseignants-chercheurs, de participer à la fois à une mission de recherche fondamentale et à des actions d'intervention dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Je rencontrai, à travers Jacques Fontaine, son président de l'époque, un écho favorable du conseil scientifique de mon université, laquelle abrite en son sein les sciences et les lettres. Dois-je dire ici que j'ai en quelque sorte rendu à cette université ce qu'elle m'a donné en acceptant de lui consacrer, comme vice-président et comme directeur d'UFR, mes temps de loisirs pour ne pas hypothéquer le temps de recherche. Ces choix-là, beaucoup d'enseignants-chercheurs et ceux qui partagent le quotidien de leur vie, en connaissent aussi le prix. Soutenu donc par mon université et encouragé par F. Bresson à construire une structure de recherche légère mais durable, je déposai en 1983 un projet d'équipe recommandée, projet auquel la direction de la recherche donnait son accord. Dès lors tout alla très vite. Avec M. Fayol nous conjuguions nos moyens et nos volontés pour mettre en place une formation de troisième cycle associant recherche fondamentale (DEA) et recherche de terrain (DESS). Cela après avoir, à Clermont, reconstruit un second cycle et installé la psychologie dans une UFR, en l'extrayant de la Faculté des lettres où elle constituait un département. Cette double orientation (DEA-DESS) dans laquelle nous avons engagé nos universités respectives ne relève en aucune façon d'une confusion entre les deux niveaux mais, au contraire, procède d'une conception selon laquelle la recherche fondamentale, dans le domaine de la connaissance et de ses déterminants et à travers les méthodes qui sont les siennes, mérite parfois d'être traduite en vue de sa diffusion hors d'un cercle réduit de spécialistes. De ce point de vue les étudiants de DESS constituent sans doute le chaînon permettant de faire de la bonne psychologie appliquée.

Aujourd'hui le laboratoire de psychologie de Clermont est pour la deuxième fois recommandé par la direction de la recherche. Il entretient

de nombreuses relations nationales et internationales. C'est ainsi qu'en collaboration avec mon bon collègue J.L. Beauvois, j'ai impliqué ses membres dans un projet de groupement scientifique, lequel groupement a déjà été reconnu associable au CNRS. Les objectifs du laboratoire n'ont fait que s'affirmer en direction d'une démarche visant à produire au niveau fondamental une recherche de haut niveau. Recherche nourrie par des problématiques toujours en rapport avec l'étude de l'activité de connaissance d'un sujet socialement inséré et conduite selon les règles de la méthode expérimentale. Le recrutement de jeunes enseignants-chercheurs, méthodologiquement bien formés (trois dans les trois dernières années) constitue sans doute la meilleure garantie de sa pérennité en même temps que l'assurance de voir les étudiants d'aujourd'hui mieux armés que ceux d'hier pour conduire les recherches de demain.

Cette position volontariste d'une recherche exigeante n'indique pas pour autant l'abandon du cadre de l'action. Pour avoir été confronté de très près aux difficultés de la pratique, notamment éducative, je ne saurais oublier l'importance que revêt le fait d'être coupé des savoirs, soit à cause de leur caractère spécialisé, soit à cause de leur absence de diffusion. C'est pourquoi je suis profondément convaincu de l'impérieuse nécessité de former un corps de praticiens capables de transmettre et d'implanter sur le terrain de l'éducation et, plus généralement, de la formation, les savoirs et méthodes issus de la recherche fondamentale. Mais, de plus, la formation devrait leur permettre, à partir de l'action, de participer à la reformulation de problèmes susceptibles à leur tour d'interroger le chercheur. C'est ce à quoi, avec M. Fayol, nous nous attachons dans les formations de troisième cycle dont nous avons la responsabilité.

Confronté, pendant une dizaine d'années, aux réalités de la pratique de terrain je ne peux ni ne souhaite, devenu chercheur, faire abstraction de ces réalités. Cependant une irréductible différence existe entre le chercheur et le praticien. La recherche et la responsabilité d'équipes de recherche imposent de penser les problèmes en termes de programmes et les réponses à ces problèmes en termes d'hypothèses alors que le cadre des pratiques réclame le plus souvent l'urgente mise en place de l'action. On ne saurait pour autant considérer toute communication comme impossible entre les chercheurs et les praticiens, bien au contraire. Pour la qualité de cette communication une condition demeure indispensable : ne pas chercher la confusion entre l'activité des uns et des autres. J'ai appris, parfois à mes dépens, que faire de la recherche réclame des outils méthodologiques et conceptuels dont l'acquisition implique une forma-

tion souvent incompatible avec la réalité de l'action sur le terrain. C'est sans doute pourquoi il faut créer des conditions susceptibles de permettre aux praticiens, qui en manifestent le puissant intérêt, de se former à et par la recherche. Mais croire possible de faire naître un chercheur par la seule familiarité du praticien avec la recherche et ses méthodes, relève soit de l'ignorance de ce qu'est véritablement la démarche scientifique soit d'une conception démagogique de la formation. Or la gestion quotidienne des problèmes pédagogiques réclame un corps de praticiens solidement accroché, par la formation permanente, à l'actualité des savoirs que les chercheurs s'efforcent de construire en tenant compte de problèmes susceptibles, parfois, d'émerger du cadre de l'action. Enseignant-chercheur, responsable d'un laboratoire et de formations de troisième cycle, je n'ai pas oublié les difficultés qui furent les miennes lorsque, pour faire face aux réalités éducatives de terrain, je cherchais les outils conceptuels qui me permettraient de poser en d'autres termes les problèmes rencontrés. C'est pourquoi je suis de plus en plus convaincu que les chercheurs doivent assumer, avec des exigences équivalentes à celles qu'ils se donnent dans leur démarches scientifiques, la diffusion des savoirs produits dans les laboratoires, c'est ce que je me suis efforcé de faire dans un livre sur "l'éduquer et le former". Pour la réussite de l'entreprise il convient cependant, dans les publications destinées aux praticiens, d'introduire un coefficient minimal de réalité. On ne saurait susciter l'intérêt et encore moins fournir des connaissances utilisables si l'on s'adresse aux non-spécialistes dans les termes utilisés pour informer la communauté scientifique de sa discipline de recherche.

A la lumière de mes expériences de praticien et de chercheur, il m'apparaît que l'avenir de l'éducation dépend en partie de la capacité que nous aurons à résister aux modes pédagogiques, à privilégier le fond au détriment de la forme, cela dans un univers où la culture dominante retient volontiers seulement l'écume des choses. Il nous faudra aussi la volonté de promouvoir une recherche exigeante qui, par définition, ne peut fournir de réponses toutes faites aux problèmes de tous les jours. Si ces conditions sont respectées peut-être pourra-t-on alors faire de l'éducation et de la formation une priorité non plus seulement discourue mais enfin pratiquée.

**Jean-Marc Monteil**

*Professeur de psychologie*

*Directeur du Laboratoire de psychologie de l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand*

### Bibliographie indicative

- Monteil, J.M. (1980), *Bureaucratie ou évolution ?*, Maurecourt, Mésonnance.
- Monteil, J.M. (1985), *Dynamique sociale et systèmes de formation*, Paris, Editions Universitaires.
- Monteil, J.M. (1986), Systèmes de formation et paradigme STI, in A. Demailly et J.L. Lemoigne (Eds), *Sciences de l'intelligence, science de l'artificiel*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 376-384.
- Beauvois, J.L., Joule, R. et Monteil, J.M. (1987), *Perspectives cognitives et conduites sociales. Tome I. Théories implicites et conflits cognitifs*, Fribourg, Delval.
- Monteil, J.M. (1987), Savoirs psychosociaux et éducation : les relations entre groupes, la dissonance cognitive, *Revue Française de Pédagogie*, n° 80, 99-111.
- Monteil, J.M., Chambres, P. (1988), Privation sociale et différenciation catégorielle : un essai d'exploration expérimentale, *Psychologie et Education*, 2, 23-37.
- Monteil, J.M. (1988), Comparaison sociale, stratégies individuelles et médiations sociocognitives : un effet de différenciation comportementale dans le champ scolaire, *European Journal of Psychology of Education*, 2, 3-18.
- Fayol, M. et Monteil, J.M. (1988), The notion of "script" : from general to developmental and social psychology, *European Bulletin of Cognitive Psychology*, 4, 335-361.
- Beauvois, J.L., Joule, R. et Monteil, J.M. (1989), *Perspectives cognitives et conduites sociales. Tome II. Représentations et processus socio-cognitifs*, Fribourg, Delval.
- Monteil, J.M. (1989), *Eduquer et former. Perspectives psychosociales*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Monteil, J.M. et Fayol, M. (1989), *La psychologie scientifique et ses applications*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.