Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 4 (1982)

Heft: 1

Artikel: Chercheurs et praticiens de l'éducation, les obstacles au dialogue

Autor: Jaquet, François

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786489

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Chercheurs et praticiens de l'éducation, les obstacles au dialogue

François Jaquet

Comme les autres disciplines scientifiques, les sciences de l'éducation voient se côtoyer la recherche théorique et les champs d'application. La collaboration entre chercheurs et praticiens y constitue, comme partout ailleurs, un des facteurs essentiels de développement et de progrès. Chacun souhaite voir les milieux de la recherche pédagogique et les praticiens de l'enseignement s'interpénétrer pour créer des liens étroits de communication. Mais des obstacles existent, d'ordre social, culturel, administratif. Ils sont décrits dans cet article à la lumière des expériences d'un enseignant qui a, durant quelques années, travaillé comme collaborateur du service de la recherche de l'IRDP avant de reprendre son poste de maître de mathématique à l'école secondaire.

«Education et recherche» est une revue scientifique qui met en contact des chercheurs en pédagogie en se proposant de les informer et de les faire participer à la recherche en train de se faire dans les sciences de l'éducation. En ceci, elle ne diffère pas essentiellement d'autres revues scientifiques qui, elles aussi, sont là pour établir les liens nécessaires entre spécialistes de domaines spécifiques. Mais là où «Education et recherche» se distingue, c'est dans son souci, voire son ambition, de s'ouvrir plus largement à un public non scientifique et pourtant tout aussi concerné puisqu'il vit quotidiennement la chose même qui fait l'objet des investigations de la recherche en pédagogie.

Ce public est vaste, il va de ceux qu'on appelle communément les praticiens, enseignants et éducateurs, à ceux qui prennent les décisions dans la conduite de l'école, autorités scolaires, inspecteurs. Il va plus généralement encore jusqu'à ceux qui, bien qu'indirectement concernés, ont toujours une opinion sur l'école: les parents.

De tout temps les chercheurs en éducation ont souhaité, dans leur majorité, rencontrer les praticiens, les écouter, éclairer leur pratique par le fruit de leurs investigations. «Education et recherche», comme en témoigne son titre et le contenu de certains de ses éditoriaux, s'est placée d'emblée dans cette visée. Mais il y a loin de l'intention, aussi louable soit-elle, à la réalisation de l'objectif.

Mon propos n'est pas de déterminer si praticiens et chercheurs se rapprochent ou s'éloignent ni d'attribuer aux uns ou aux autres une quelconque responsabilité à propos de la distance qui les sépare. Je ne ferai qu'apporter un témoignage pour tenter d'éclairer ce que je ressens et tenter de lever les obstacles à la convergence souhaitée entre la recherche et la pratique. Ce témoignage, constitué d'impressions et d'expériences personnelles a priori subjectives, est celui d'un enseignant qui a eu l'occasion de côtoyer la recherche au cours de sa carrière de praticien.

Maître de mathématiques à l'école secondaire, j'ai quitté mon enseignement durant trois ans pour collaborer aux travaux d'évaluation menés par l'IRDP* à propos d'une innovation importante: le nouveau programme de mathématiques introduit dans les écoles primaires de Suisse romande dès 1973. De retour dans mon école, j'ai maintenu cependant quelques liens directs avec la conduite de cette réforme: présidence de la Commission d'évaluation de la mathématique de l'IRDP, participation à la formation du corps enseignant, rédaction de moyens d'enseignement adaptés au nouveau programme romand et à son évaluation, fréquentation de quelques cours de la Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation à titre de formation personnelle.

L'évaluation du nouveau curriculum romand de mathématiques est conçue comme une recherche scientifique de grande dimension et constitue un cas exemplaire ou un lieu privilégié de rencontre entre partenaires en éducation: mathématiciens, psychologues, pédagogues, administrateurs, inspecteurs, politiciens – et particulièrement en ce qui nous concerne – cher-

* IRDP: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques

cheurs et enseignants. Ma participation à cette opération m'a permis de découvrir les milieux de la recherche en didactique, de la réflexion en psycho-pédagogie et ceux où se prennent les décisions. Par les nombreuses enquêtes entreprises auprès du corps enseignant, j'ai pu découvrir aussi pour quelque temps des images du monde des praticiens vu de l'extérieur avant d'y retourner et d'y retrouver mes images de l'intérieur, corrigées ou déformées par les précédentes.

Au plan des individus et des contacts personnels, ma participation aux travaux d'évaluation m'a fait rencontrer différentes catégories de personnes qui s'occupent de recherche en éducation. Il y a tout d'abord ceux que j'appellerais «chercheurs professionnels», formés en fonction de leurs tâches spécifiques aux facultés de psychologie ou de sciences de l'éducation, dont les statuts et rôles sont clairement définis. Il y a ensuite, plus nombreux, ceux qui sont issus du corps enseignant et dont le statut et la fonction ont été modifiés profondément par décision institutionnelle pour devenir maîtres de pédagogie, méthodologues ou autres formateurs d'enseignants. Il y a ceux, plus nombreux encore, que j'appellerais «migrants» – ou saisonniers ou encore auxiliaires en termes de vulgarisation. Ceux-ci sont des maîtres détachés partiellement ou totalement de leur poste d'enseignement pour former leurs collègues, pour préparer des moyens d'enseignement, pour collaborer à des recherches ponctuelles, pour se «recycler» (selon l'expression inélégante mais pourtant consacrée). Ils n'ont pas de formation officielle ni de statut particulier mais ils sont toutefois reconnus comme «spécialistes» de leur discipline. Il y a finalement ceux qui, de leur propre initiative, s'accordent des temps de réflexion ou de formation professionnelle et que l'on retrouve dans les séminaires, rencontres, cours universitaires, centres de documentation. Ces enseignants n'ont aucune reconnaissance officielle de leur statut d'«autogestionnaires» de leur formation, ils n'en constituent pas moins avec ceux de la catégorie précédente des «migrants» une base importante et un lien vivant entre la recherche et la pratique en éducation.

De toutes mes rencontres et expériences en tant que «migrant» entre recherche et enseignement, je conserve quelques impressions que j'estime assez signifiantes pour qu'elles méritent d'être dites. Je le répète encore, il ne s'agit pas ici d'un article scientifique au sens où l'entendent les lecteurs d'une revue spécialisée. On n'y trouvera ni plan rigoureux, ni analyse systématique d'une problématique, ni test d'inférence statistique, ni bibliographie, mais quelques énoncés de constatations fréquentes issues d'un vécu aux confins de la pratique et de la recherche. Il y a pourtant un lien commun entre ces constatations: toutes se rapportent aux difficultés qu'on peut rencontrer dans la communication entre chercheurs et éducateurs.

Enseignants et chercheurs dans l'échelle sociale

Lorsqu'un maître quitte son enseignement pour occuper une fonction liée à la recherche, ce changement est considéré comme une promotion sociale. Ce fut évident pour moi au moment de ma nomination comme collaborateur scientifique de l'IRDP pour une période limitée à trois ans: Il m'a fallu tout d'abord faire offre de candidature avec curriculum vitae et autres rites, entrer en compétition avec d'autres candidats pour être «promu» comme lors d'un examen de passage. De mon entourage vinrent ensuite les félicitations d'usage, une certaine considération et, parfois, les plaisanteries de circonstance en cas d'accès à une fonction jugée supérieure dans la hiérarchie, sous forme de rappel du «principe de Peter» ou d'autres remarques du genre. Au plan professionnel, il y eut évidemment rupture de routine du travail, nouveaux horizons, plus grande indépendance, qui constituèrent autant d'éléments positifs pour le changement. Même la semaine de 44 heures et la réduction sensible des périodes de vacances, considérées a priori comme facteurs négatifs, furent bien vite compensées par la diminution d'anxiété ou de tension nerveuse provoquées par la conduite d'un enseignement en classe. Sur le

plan financier enfin, j'aurais pu prétendre le plus naturellement du monde à une augmentation de salaire accordée en principe, si le problème de ma réinsertion dans l'échelle salariale des enseignants après mon congé ne m'avait fait renoncer à une amélioration provisoire.
De façon générale, le passage de l'enseignement à la recherche représente incontestablement une élévation dans l'échelle sociale qui peut se traduire par de multiples avantages: autonomie dans le travail, intérêt accru des activités professionnelles, meilleure rétribution, services d'un secrétariat pour certaines tâches de routine, jusqu'à l'accession à la première classe des transports publics lors des déplacements professionnels, pour certains de nos cantons romands.
Plusieurs de ces avantages sont certes acquis à la faveur de l'inexistence d'un statut de la recherche pédagogique dans les régions où elle n'est que peu ou pas développée, inexistence de statut qui incite l'institution à rattacher les chercheurs à la catégorie des inspecteurs ou administrateurs de l'école. Il n'en reste pas moins que ces avantages sont bien réels, même s'ils ne sont pas cumulés dans tous les cas.
La progression sociale reconnue lors du passage de la pratique de l'enseignement à la recherche, il faut en tirer les conséquences logiques sur le mouvement réciproque. Que se passe-t-il lorsqu'un chercheur «migrant» retourne à l'enseignement? L'échelle sociale, analysée selon les critères mathématiques, est construite sur une relation binaire qui, si elle ne possède pas toutes les propriétés caractéristiques d'une relation d'ordre, vérifie toutefois celle que les mathématiciens appellent «antisymétrie». L'exemple généralement cité pour illustrer cette propriété est le suivant: si x est «plus grand» que y, alors y n'est certainement pas «plus grand» que x. Toute comparaison plus poussée avec l'échelle sociale serait triviale. Personnellement, au moment où j'ai repris mon poste d'enseignant après mon congé de trois ans consacré à la recherche pédagogique, j'ai eu quelques remarques de collègues étonnés dont l'une, dite sans aucune malice ni mauvaise intention, me semble caractéristique: «Alors, . . . tu es redescendu dans l'enseignement? . . .» (silence gêné).
Le passage de la recherche à la pratique de l'enseignement est donc ressenti par beaucoup comme une régression dans l'échelle sociale. Mais ce passage est-il possible ou fréquent? Possible, certes, mais à condition d'avoir été soigneusement préparé. Fréquent, non. Ce passage, en fait, ne concerne que la catégorie des enseignants «migrants» définie précédemment. Il s'agit donc d'un «retour» qui doit avoir été prévu «à l'aller» qui l'a précédé. Cette préparation au «retour» ne doit pas prendre en compte les problèmes de la sécurité de l'emploi et du salaire seulement, elle doit se préoccuper des aspects psychologiques et sociaux d'une réinsertion également: clarté du statut provisoire, information des collègues, maintien de liens, etc.
Si on analysait le mouvement des enseignants qui passent de la pratique à la recherche en éducation, je suis persuadé qu'on y trouverait un flux beaucoup plus important que celui qui va dans le sens opposé. Je considère ce déséquilibre comme le premier des obstacles à l'interpénétration des deux mondes que sont celui des chercheurs et celui des praticiens de l'éducation, car l'un comme l'autre doit se nourrir de l'expérience de ses partenaires.

Division du travail entre enseignants et chercheurs

Lorsque des enseignants et chercheurs collaborent au sein d'une même équipe, il peut arriver que les responsabilités soient parfaitement partagées, les tâches et les initiatives équitablement réparties, la prise de parole utilisée par tous les participants; mais c'est toujours le chercheur du groupe qui rédige les rapports, conclusions ou autres textes déterminants. Constatation banale ou phénomène remarquable? Loi universelle ou simple corollaire de contraintes institutionnelles?
Dans le cadre de mon activité d'évaluateur d'un nouveau programme appliqué dans des milliers de classes, j'ai bien évidemment collaboré avec des maîtres au sein de nombreux groupes

de travail: pour préparer des épreuves, analyser ou valider des items, examiner des moyens d'enseignement, corriger des tests, jouer des situations mathématiques, etc. Animateur parfois, observateur de temps en temps, mais aussi souvent participant sans fonction particulière au sein du groupe, je me suis presque toujours retrouvé avec la rédaction des rapports de synthèse sur les bras! Et je ne crois pas avoir été le seul dans ce cas; d'autres chercheurs se trouvent régulièrement confrontés à cette situation.

Dans mon école, je participe au même titre que mes collègues aux colloques ou autres réunions de travail entre maîtres. J'y partage comme chacun les tâches de rédaction: séries d'exercices, analyses d'épreuves, listes d'objectifs. Cette répartition reste équilibrée tant que je ne fais pas état de connaissances extérieures au groupe par rapport aux problèmes débattus; mais dès que je suis ressenti – ou que je m'affirme – comme «spécialiste,» mes collègues se récusent pour me laisser la responsabilité du procès-verbal des débats, même si tous les participants ont animé la discussion.

Dans un groupe de partenaires en éducation, il semble bien que c'est au chercheur ou au «spécialiste» qu'on confie la rédaction des rapports. On considère que c'est son rôle d'écrire. N'en a-t-il pas le temps, les moyens matériels à disposition, l'habitude, les capacités, voire les compétences? Et pourquoi pas encore le devoir mais aussi le droit, le pouvoir, le privilège ou encore l'exclusivité? Réciproquement on pense que le praticien est submergé par les tâches et tensions quotidiennes de la conduite de sa classe. Comment trouverait-il le temps pour rédiger les synthèses des travaux du groupe, comment pourrait-il maîtriser la terminologie nécessaire à l'écriture, de quel droit s'arrogerait-il des pouvoirs qui ne lui sont pas attribués? Dangereuse escalade, dans un sens comme dans l'autre!

Il y a d'une part démesure dans les pouvoirs que le groupe attribue au chercheur, excès qui peut conduire jusqu'à la confiscation de l'écriture par une minorité. Il y a d'autre part une sous-estimation des capacités du praticien qui mène à son retrait, par crainte, timidité ou insécurité. Or, chacun semble s'accommoder de cet éloignement réciproque: le chercheur prend plaisir à écrire et y consacre de plus en plus de temps, le praticien se sent de moins en moins concerné par une réflexion qu'il ne conduit plus jusqu'à sa mise en forme finale.

Rien n'illustre mieux ce phénomène que la vague de publications qui déferle sur le monde de l'éducation. De mauvaises langues ne vont-elles pas jusqu'à sous entendre que dans la recherche – pédagogique ou autre – il faut publier même si l'on n'a rien à dire? J'ai été frappé par la débauche de textes distribués lors de congrès ou rencontres internationales, par la prolifération des articles et revues qui encombrent bibliothèques et bureaux des instituts de recherche en éducation. J'ai été frappé aussi par la faible pénétration de ces publications dans les salles des maîtres ou dans les lieux d'enseignement. Lorsque l'une d'entre elles, comme égarée, y fait une timide apparition, elle se trouve vite recouverte d'épreuves, de circulaires et autres textes administratifs ou figée sur un rayon dont l'ordre n'est altéré que par l'arrivée de nouvelles parutions «à classer».

On les reconnaît pourtant, ces publications de la recherche, aux sigles évocateurs de leurs couvertures où dominent les «R» et les «P». On les feuillette parfois en jetant un rapide coup d'œil sur la table des matières, la liste des auteurs et des comités de lecture où figure rarement le nom d'un collègue enseignant. On se dit que les gens qui les écrivent sont sans doute très qualifiés, que leurs textes doivent être intéressants, qu'on pourrait peut-être les lire plus tard . . . Puis la sonnerie annonçant la fin de la récréation vous rappelle aux réalités, la revue est refermée discrètement, elle ne sera plus ouverte avant longtemps.

Il y a d'un côté des gens qui, à tort ou à raison, se considèrent les seuls en prise directe sur les problèmes réels de l'éducation. Ils ont un avis sur le sujet mais ne l'expriment pas beaucoup plus loin que le cadre de leur collège, et sur un mode oral. Il y a de l'autre côté des gens qui, à

tort ou à raison, estiment qu'ils savent aussi des choses et les expriment largement par leurs écrits. Tant que persistera cette division arbitraire entre pratique «dans» et écriture «sur» l'éducation, les enseignants ne comprendront pas le discours des chercheurs et ceux-ci ne percevront pas la problématique des premiers dans sa totalité. Il y a là un obstacle important qu'il faudrait entreprendre d'atténuer.

Enseignants, chercheurs, deux langages

Mes expériences d'enseignant côtoyant les milieux de la recherche m'ont donné l'impression que les chercheurs s'attribuent – ou se voient attribuer – peu à peu le monopole de l'écriture et de la réflexion qui la précède, alors que les enseignants se désintéressent de ce qu'on publie au sujet de leur pratique. J'ai tenté d'exprimer cette impression dans le paragraphe précédent, à partir de la question: qui écrit dans le champ de l'éducation? Je vais poursuivre dans cette ligne en me demandant comment et pour qui on écrit? Cette seconde interrogation conduit tout naturellement à l'analyse du langage utilisé dans les textes qui traitent de pédagogie ou psychologie. Langage que je ressens comme un obstacle supplémentaire à la communication entre chercheurs et praticiens.

L'auteur d'un article peut parfaitement définir, explicitement ou non, la catégorie de lecteurs à qui il compte s'adresser et adopter en conséquence style et degré de difficulté. Mais rien n'est moins sûr qu'il atteigne son public et qu'il en soit compris. Malgré toutes les bonnes intentions de l'émetteur ou du récepteur, il peut y avoir incommunicabilité, pour des causes qu'il est alors nécessaire, mais parfois très difficile de déterminer. En tant qu'enseignant, je me suis trouvé souvent dans le rôle du récepteur appelé à lire, par exemple, un article de psychologie génétique ou de didactique, en rapport direct avec mes tâches professionnelles. Et bien des fois, je n'y ai absolument rien compris: terminologie difficile, structure grammaticale complexe, finesses extrêmes dans les analyses concouraient à me rendre la pensée de l'auteur inaccessible. Mon passage dans les milieux de la recherche pédagogique m'a certes familiarisé avec certains termes, style et mode spécifiques aux sciences de l'éducation mais je conserve toujours une appréhension certaine devant un de ces textes. Je sais, au moment où j'ouvre une revue de didactique ou de pédagogie, que je devrai m'y «accrocher» sérieusement, qu'il me faudra être entièrement disponible et reposé pour espérer saisir le sens de ses articles.

Je me suis trouvé également dans le rôle d'émetteur chargé de rédiger à l'intention du corps enseignant des synthèses d'évaluation, des analyses d'épreuves ou autres conclusions de recherches. J'ai toujours cherché à limiter au maximum l'usage de termes savants et j'ai pu croire à la lisibilité de mes textes, mais combien de fois ai-je été surpris par les phénomènes de rejet qu'ils suscitaient: blocages provoqués par un vocabulaire aux connotations ésotériques, refus d'un discours théorique, susceptibilités à la moindre mise en cause des praticiens, découragements devant la longueur des articles, incompréhension de diagrammes ou artifices de mise en page et, bien entendu, méfiances et doutes a priori par rapport à l'objectivité des recherches décrites. Ces rejets m'ont été signifiés plus ou moins clairement, mais en général après mon retour dans l'enseignement, dans le simple cadre de conversations entre collègues.

L'une des activités d'évaluation du nouveau programme romand de mathématique est l'examen détaillé et systématique des moyens d'enseignement qui s'y rapportent: exercices pour les élèves et guides méthodologiques ou «livres du maître». Ce sont des groupes d'enseignants qui, dans chaque canton, examinent ces ouvrages, les critiquent, proposent des modifications en vue de leur réédition dans une nouvelle version. Dans ces séances de travail auxquelles je participais, mon rôle se bornait à relever les propositions d'adaptation et d'en demander parfois des justifications plus détaillées. Cette relative passivité m'a permis de percevoir, de façon particulièrement significative à propos des livres du maître, l'écart entre les points de vue des

auteurs et des utilisateurs: Ici, une remarque méthodologique soulignée par les premiers est reconnue comme inutile par les seconds; là, une recommandation bien mise en évidence passe inaperçue de ses destinataires; là, une suggestion de détail est reçue comme une imposition intolérable; là encore, où les auteurs veulent «faire passer» une idée fondamentable c'est sur une question de notation qu'achoppe la lecture du document; les uns mettent tout le poids sur la méthodologie, les autres sur les exercices. Dialogue de sourds ou registres non accordés? Peu importe. La réalité est bien là: la communication est difficile.

Et si les auteurs d'articles, de manuels, ou d'autres publications destinées aux enseignants n'écrivaient en fait que pour eux-même ou pour leurs pairs?

Cette hypothèse peut paraître absurde ou contradictoire à première vue. Je l'ai pourtant vérifiée dans de nombreux cas, dont un qu'on pourrait verser au dossier des «flagrants délits» et que je n'hésite pas à citer puisqu'il me concerne personnellement:

Il y a quelques années, j'ai travaillé à la rédaction d'un cours de mathématiques pour les écoles secondaires de mon canton dans les conditions suivantes: D'un côté, les auteurs et membres de la commission de lecture, maîtres de mathématiques actifs dans la conduite des réformes ou dans la formation de leurs collègues, enseignant eux-mêmes parfois au niveau concerné par l'ouvrage en cours mais surtout au secondaire supérieur, voire à l'université, familiers des milieux et documents de référence, constituaient une équipe assez homogène de «spécialistes» des mathématiques et de leur pédagogie. De l'autre côté, les élèves tout d'abord, à qui s'adresse le cours en priorité, l'ensemble des maîtres ensuite, non spécialistes et dont la dernière période de formation remonte souvent à de longues années, qui seront chargés de traduire ou de «faire passer» le contenu du cours, constituaient la catégorie hétérogène des lecteurs potentiels. Et personne pour se soucier d'assurer la communication! L'un ou l'autre des auteurs ou des membres de la commission de lecture pouvait bien avoir expérimenté certains exercices dans l'une de ses classes, mais l'immense majorité des textes proposés n'étaient jugée qu'en fonction des intuitions ou convictions personnelles de chacun.

J'ai effectivement rédigé mes chapitres, et leur partie théorique en particulier, à l'intention des autres auteurs et membres de la commission de lecture. C'est d'eux que j'attendais critiques et suggestions, contrôles et validations. Ils n'étaient pas les lecteurs fictifs du scénario de réalisation du manuel scolaire; ils étaient bien les lecteurs réels qui exigeaient la rigueur des définitions, la conformité des notations, l'élégance de la démonstration, la concision du style, toutes qualités qui font le «bon ouvrage» de mathématique mais dont l'élève-destinataire n'a que faire.

Exemple outrancier? Je ne le pense pas car il en va ainsi de beaucoup de commissions de lecture qui examinent des textes destinés à un public en formation: élèves, étudiants ou enseignants qui doivent parfaire leurs connaissances. Ces commissions sont constituées d'experts dont le niveau de maîtrise est comparable ou supérieur à celui des auteurs mais très éloigné de celui des lecteurs potentiels. Ceux qui écrivent sont ainsi amenés à adopter une écriture «vers le haut» alors que c'est une écriture «vers la base» qui serait nécessaire à la communication du message.

De nombreux chercheurs des sciences de l'éducation se sont penchés sur les énoncés de problèmes qu'on trouve dans les manuels pour découvrir que l'activité demandée à l'élève n'est plus du domaine mathématique mais de celui du français, de la lecture plus précisément. Ne serait-il pas plus efficace d'écrire ces énoncés en langage d'élève maintenant qu'on en connaît les pièges plutôt que de poursuivre l'étude et la classification de ces difficultés?

De même, par une extrapolation que je reconnais quelque peu hasardeuse, ne va-t-on pas voir des gens se pencher sur les énoncés de propositions qu'on trouve dans les publications de la recherche pédagogique pour découvrir que leur difficulté réside dans les modes et registres de

transmission. Peut-être alors trouvera-t-on plus efficace de rédiger directement ces propositions en langage de praticien!

Enseignants et chercheurs face au «savoir».

Une chose encore qui m'a frappé au cours de mon itinéraire entre pratique et recherche se rapporte au «savoir» et à ce qu'en font les uns et les autres. Les différences me semblent très sensibles entre la position des chercheurs et celle des praticiens face à la connaissance scientifique. J'ai pourtant de la peine à les formuler et j'atteins à ce moment mes limites dans l'expression écrite de ma pensée. – Illustration immédiate des difficultés de communication que j'ai tenté de décrire précédemment. – Il y a cependant un moyen de tourner l'obstacle: celui des citations. Je les emprunte à des lectures fortuites que j'ai faites au cours de la période de préparation de cet article, la plupart à la faveur d'une recherche historique sur des anciens numéros de l'«Educateur»:

«Le bon sens, la pratique n'étaient pas capables de résoudre seuls les problèmes qui se posent à l'éducateur, il faut trouver autre chose, et cette autre chose ne peut être, cela est évident, que l'expérience systématique ou expérimentation.» (Claparède, 1918)

«Certaines affirmations de M. Claparède ne me paraissent pas pouvoir être acceptées telles quelles par les praticiens de l'enseignement...» (Il s'agit ici de la «loi de l'intérêt» et de la «loi du besoin») «... Les prémisses établies par l'auteur de la «Psychologie de l'enfant» sont d'une clarté qui ne laisse rien à désirer et les conséquences qu'il en tire sont d'une rare force d'argumentation. Mais que dire de la pauvreté des conclusions pratiques que M. Claparède tire de ces prémisses!» (E. Briod, enseignant, 1924, à propos d'un débat dans l'«Educateur» entre Clapadère et Ferrière)

«Mais il y avait quelque chose d'autre dans l'exposé du psychologue genevois. En quelques phrases dédaigneuses, il a dit sa désapprobation de la réforme scolaire antérieure à la pédagogie expérimentale... Loin de nous la prétention absurde de prescrire des limites au zèle scientifique d'hommes dont nos Universités s'honorent; encore faut-il distinguer entre les recherches et les réflexions du cabinet d'études, ou celles des cercles de spécialistes, et la formation de futurs maîtres appelés à travailler sous le contrôle journalier de l'opinion publique et des parents, et qui connaîtront par le détail la lourde tâche de la conduite d'une classe... Il nous faut une pédagogie qui nous permette de conduire à une vie bonne et utile 30 à 40 élèves à la fois.» (E. Briod, dans le compte-rendu d'une conférence donnée par Claparède à Lausanne devant les instituteurs vaudois. 1924)

«Mais depuis le temps que des générations d'instituteurs éprouvent ce sentiment pénible de vouer leurs efforts à une tâche souvent surhumaine, fort peu d'entre eux se sont préoccupés d'employer le seul moyen d'en finir avec l'état d'esprit existant. Ce moyen, la pédagogie expérimentale le leur apporte. Il ne tient qu'à eux de l'utiliser.» (Dottrens, 1947)

«L'école décrite par M. Cousinet nous paraît l'école idéale, l'école que nous avons tous rêvée une fois ou l'autre, sans oser y croire, et nous aimerions la voir pour nous assurer qu'elle est réalisable, qu'elle existe et donne satisfaction.» (Compte-rendu d'une conférence de Cousinet au cours d'une semaine d'études de la société pédagogique romande en 1948, par un enseignant.)

«Celle-ci (la recherche pédagogique) sait, aujourd'hui, qu'il est possible de faire acquérir au 90% des enfants le 90% des notions qui figurent dans les programmes scolaires. Les travaux de B. S. Bloom le prouvent. L'efficacité scolaire est donc pour demain. On ne l'attendait pas. La voici, bousculant des idées établies, autorisant de fols espoirs, obligeant l'école à généraliser la pédagogie de la maîtrise.» (S. Roller, 1980 Editorial de «Education et recherche»)

«L'auteur pense que la fin d'un enseignement est de former la compétence des élèves, quelle

que soit la discipline concernée. Un livre à proposer comme livre de chevet à tous nos formateurs-théoriciens noyés dans l'éther de la recherche floconneuse!» (Fin d'une fiche de résumé de l'ouvrage d'O. Reboul «Qu'est-ce qu'apprendre? : pour une philosophie de l'enseignement», fiche du service de documentation de l'IRDP, rédigée par P. Moser, instituteur puis directeur d'école, 1981).

On pourrait trouver dans toutes les revues pédagogiques de très nombreuses citations de ce genre dont le sens n'a pas beaucoup varié du début du siècle à nos jours. Les croyants que sont les chercheurs affirment, avec plus ou moins de lyrisme, l'avènement d'une ère de progrès, les incrédules parfois narquois que sont les praticiens «demandent à voir». On peut admettre des lois, en comprendre la justification ou la démonstration, en reconnaître l'exactitude sans pourtant en saisir la portée et le champ d'application.

La recherche en psychopédagogie des mathématiques a beaucoup étudié, par exemple, le concept de nombre chez le jeune enfant. Les derniers résultats dans ce domaine mettent en évidence les insuffisances d'une approche didactique qui envisagerait uniquement l'aspect cardinal en esquivant l'aspect ordinal du nombre. Chacun s'accorde, enseignants y compris, sur la pertinence de ce constat négatif: «l'approche ensembliste et le travail sur la numération de position ne suffisent pas, à eux seuls, à faire acquérir une conception du nombre suffisamment riche chez l'enfant.» De cette connaissance mise en évidence – ou redécouverte – par la recherche, que fait-on? Pour les chercheurs, ce «savoir» a des implications logiques évidentes et impératives sur ce qu'il ne faut pas faire, ce qu'il est inutile de poursuivre, sur ce qu'il faudrait peut-être essayer d'entreprendre. Pour les enseignants, ce «savoir» n'est qu'un tout petit élément parmi beaucoup d'autres qui régissent leurs choix et options pédagogiques. Seul, cet élément de connaissance ne peut être pris en compte par rapport à la masse des autres sans courir le risque de créer des déséquilibres, ruptures ou lacunes: Que mettre à la place d'une activité jugée inutile pour l'enrichissement du concept de nombre mais peut-être essentielle pour la maîtrise de telle ou telle opération ou encore pour la mise en confiance de l'élève? Il en va ainsi de nombreuses conclusions de la recherche. Mêmes admises par tous, elles n'ont pas d'effet tant qu'elles restent ponctuelles et qu'elles ne s'intègrent pas à un plan global applicable dans la pratique. Cet obstacle de l'intégration des «savoirs» de la recherche dans le quotidien immédiat de l'enseignement où ils trouveront leur reconnaissance effective, est un obstacle de taille. Les considérations précédentes n'on fait que l'effleurer sans proposer aucun moyen pour l'atténuer. Il y a bien la «recherche-action», mais encore faut-il que l'on s'entende à son propos et qu'on lui construise une réalité. Mes expériences personnelles m'ont fait constater combien les connaissances acquises dans le domaie de la recherche sont réduites, érodées, modelées et transformées par la pratique. Cette expérience vaut d'être vécue, je l'estime même nécessaire à l'intégration des «savoirs».

Chercheurs et enseignants, deux formations distinctes

La première formation spécifique à la conduite d'une classe, l'enseignant la reçoit très tôt, dès son entrée au jardin d'enfants ou à l'école obligatoire. A raison de 30 leçons par semaine, de 40 semaines d'école par année, d'une scolarisation de 15 ans, le futur enseignant âgé de 20 ans a déjà reçu en moyenne 18 000 leçons de pédagogie pratique. Vient ensuite la période de transition où il doit apprendre à échanger son rôle d'élève contre celui de maître: quelques semestres d'études, à temps partiel parfois, incluant stages et travaux pratiques. Puis arrive l'exercice du métier, sans répit, sous pression permanente, sans moments réservés pour une réflexion sur son activité ou pour envisager d'éventuels changements, période qui peut atteindre de 20 000 à 60 000 heures selon la résistance de l'enseignant. Cette longue pratique du métier peut s'accompagner de formations complémentaires ou «recyclages», mais chacun sait qu'en

l'occurence il s'agit plus d'assimiler de nouvelles matières que d'apprendre à les enseigner. Le bilan est donc simple: un tout petit moment réservé à la formation et à la réflexion pédagogiques écrasé entre deux énormes périodes de pratique sans lien avec la recherche.
A l'âge de 20 ans, le chercheur commence pour ainsi dire à zéro sa formation spécifique; si on ne tient pas compte, parmi les 18 000 leçons déjà reçues, de celles où il aurait effectivement pratiqué de vraies recherches. Ses études durent plus longtemps que la phase de formation pédagogique d'un enseignant et elles n'incluent pas les périodes de stage. Après certification, le chercheur maintient des contacts très étroits avec les milieux de sa formation car ces liens forment l'essence même de sa fonction professionnelle, alors que l'enseignant se retrouve coupé de son école normale ou séminaire pédagogique. On a prévu des colloques et nombreux temps de réflexion dans les instituts de recherche, les bibliothèques et bureaux y croulent sous les papiers d'autres chercheurs. Outre les publications, il y a des rencontres et congrès, nationaux ou internationaux pour faire circuler les idées – et les chercheurs aussi, disent les envieux. Le bilan est tout aussi simple à établir que le précédent: une formation permanente si intimément liée à la pratique professionnelle qu'elle en est indissociable.
Ces deux bilans, de la formation d'un enseignant et de celle d'un chercheur, sont bien sûr schématiques. C'est à dessein que je les dresse ainsi pour illustrer encore un obstacle au dialogue entre recherche et pratique de l'éducation: Ceux qui se trouvent en situation de formation permanente évoluent – dans un sens que je me refuse de qualifier de négatif ou positif – plus rapidement que ceux qui sont tout absorbés par leur pratique. Et l'écart va en augmentant, renforcé qu'il est encore par la constitution d'«équipes» de chercheurs et les phénomènes d'émulation qui en découlent.
A lire les numéros de l'«Educateur» des années vingt, j'ai acquis la désagréable impression que les chercheurs d'alors étaient plus proches des enseignants et de leurs préoccupations que ne le sont ceux d'aujourd'hui. Les circonstances étaient certes différentes: modestes dimensions de la recherche, intérêt pour une science et ses découvertes naissantes, proximité des écrits des uns et des autres au sein de revues périodiques communes, prééminence d'un courant et d'un lieu (Genève), formation initiale commune entre chercheurs et praticiens. Il n'en reste pas moins une impression d'éloignement progressif qui m'a été témoignée par de nombreux collègues enseignants.
Si cet éloignement réciproque est inexorable, l'espace qu'il crée ainsi devrait au moins être rempli afin d'éviter le vide et les ruptures de contact entre la pointe de la recherche et la base de la pratique. C'est à la catégorie des «migrants» entre enseignement et recherche de le combler pour autant qu'on lui en donne les moyens en assurant son recrutement.

Conclusion

La synthèse d'une expérience personnelle, même renforcée par de nombreux témoignages, ne saurait être confondue avec les conclusions d'une recherche menée scientifiquement. Ainsi, pour ne pas paraître trop pessimiste, il me faut rappeler que les pages précédentes ne doivent être interprétées que sous l'aspect qualitatif de l'énumération des obstacles recensés. Il ne faut pas y chercher un constat d'échec ou un jugement négatif à l'encontre de l'une ou l'autre des catégories de partenaires du champ de l'éducation. Il s'agit simplement d'une série de constatations personnelles qui me paraissent pertinentes et semblent s'ordonner selon une certaine logique: Ce que j'appelle différences de classe sociale m'a paru gêner le retour dans l'enseignement des maîtres qui consacrent un temps de leur carrière à la recherche pédagogique; le fait que les chercheurs détiennent un monopole de l'écriture et qu'ils y passent beaucoup de temps me semble mener à une division abusive du travail; le langage utilisé dans le discours de ceux qui sont devenus spécialistes perd son universalité et, à mon avis, n'est plus recevable par

les praticiens de l'enseignement; les connaissances révélées par les recherches en pédagogie sont présentées en termes trop abstraits, détachées de toute application réalisable, et me paraissent perdre leur statut de vrais savoirs au cours de leur transmission aux intéressés; les inégalités fondamentales dans la formation des chercheurs et des praticiens me semble encore un facteur susceptible de creuser l'écart entre partenaires.
Comment atténuer, contourner ou éliminer ces obstacles? C'est la question qu'il faut se poser, pour autant qu'on en admette l'existence. Mon itinéraire m'a convaincu qu'une des solutions réside dans l'ouverture réciproque des deux mondes de la recherche et de la pratique pédagogique. Il faut que des enseignants en plus grand nombre puissent accéder au cours de leur carrière à certaines responsabilités dans le domaine de la recherche directement appliquée à leur pratique – responsabilités qui n'incluent pas les formations complémentaires au cours desquelles les participants n'ont qu'un rôle passif à jouer. Il faut que ces enseignants conservent leur statut et, par conséquent, retrouvent leur poste après leur séjour dans la recherche. A ce propos, je citerai ici une remarque de collègue à qui je parlais du récent congrès de l'ATEE: «250 participants? . . . C'est-à-dire 250 anciens enseignants qui, maintenant, observent ceux qui sont restés dans la pratique?» Pouvais-je répondre autrement que par l'affirmative? Il ne s'agit donc pas, pour ceux qui devraient avoir accès à la recherche, «d'observer» leurs collègues avec le regard extérieur de celui qui a quitté la profession, mais avec le point de vue de celui qui se pose des questions sur sa propre pratique, en n'empruntant que les instruments d'observation que la recherche met à sa disposition.
Toujours dans le cadre de la solution proposée, pour assurer la réciprocité de cette ouverture souhaitée, pourquoi n'envisagerait-on pas l'accession de chercheurs à la pratique de l'enseignement? Non pas la pratique des entretiens cliniques individuels, non pas la visite de classe ou l'observation de leçons, non pas la responsabilité de petites tranches d'enseignement mais la conduite réelle d'une classe, avec les examens, les notes, les parents, la direction d'école, la fatigue quotidienne, les corrections le soir, la recherche de documentation, une vente d'insignes, les petites disputes à apaiser, les grands éclats de rire à entretenir et tout ce qui entoure les moments spécifiques à la transmission ou l'acquisition de connaissances. Là aussi, il faudrait assurer le retour du chercheur devenu enseignant dans son milieu, pour qu'il puisse poursuivre ses recherches en combinant ses préoccupations d'ordre théorique avec celles du praticien.

Forscher und Praktiker der Erziehungswissenschaft: Die Hindernisse beim Dialog

Wie in anderen wissenschaftlichen Disziplinen sind auch im Falle der Erziehungswissenschaft theoretisch geleitete Forschung und Anwendung aufeinander angewiesen, bildet die Zusammenarbeit von Forscher und Praktiker einen wesentlichen Faktor der Entwicklung. Jeder würde es begrüssen, wenn sich Bildungsforscher und -praktiker näher kommen würden, um einen engeren Gedankenaustausch zu schaffen. Aber es bestehen Hindernisse sozialer, kultureller und administrativer Art. Sie sind in diesem Artikel im Lichte der Erfahrungen eines Lehrers beschrieben, der während einiger Jahre als Mitarbeiter der Forschungsabteilung des IRDP gearbeitet hat, um dann seine Tätigkeit als Mathematiklehrer an der Sekundarschule wieder aufzunehmen.

Investigators and practical experts in education, the obstacles in the dialogue

As for the other scientific branches, the sciences of education need theorical researches as well as application fields. It is a matter of fact that the co-operation between investigators and practical experts is one of the main factors of development and progress. Everyone wishes to see the pedagogical searchers and the teachers collaborate and create close links of communication. But

there are social, cultural and administrative barriers. They are described in this article in the light of the experiments of a teacher who worked for some years as a collaborator of the research department at the «IRDP» before returning to the teaching of mathematics in a secondary school.