

## Quelques conditions à la pertinence pratique des recherches didactiques *Some conditions for the practical relevance of didactic research*

Sylvain Doussot

Professeur en sciences de l'éducation, didactique de l'histoire, INSPE-Université de Nantes,  
Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN),

[sylvain.doussot@univ-nantes.fr](mailto:sylvain.doussot@univ-nantes.fr)

Identifiant ORCID : 0000-0001-5480-7510

C'est sous les auspices de l'idée de théorie de la pratique, au sens de Bourdieu (1972), que je place cette tentative de mise en perspective de questions mises en discussion lors de ces deux journées d'études. Ce sont plus précisément les pratiques d'enquête qui m'intéressent, avec en arrière-plan l'idée d'enquête dans l'extension que lui en donne Dewey (1993). Je les aborde non en les commentant mais en les rapprochant d'exemples de mon domaine de compétence (la didactique de l'histoire).

Parmi les pratiques évoquées au fil des contributions, j'en identifie trois dominantes : celles des décideurs des politiques éducatives, celles des enseignants et celles des chercheurs. Je les évoque ici sous l'angle didactique, et plus précisément du comparatisme didactique, et donc à propos de situations d'enseignement-apprentissage. Sous cet angle, les trois pratiques signalées sont nettement différenciées, et je postule que la recherche (didactique) relève d'une analyse de la pratique au même titre que la politique éducative, l'enseignement et l'apprentissage, conformément à la thématique générale de ces journées autour des *evidence-based practice* (EBP, pratiques enseignantes pilotées par les politiques éducatives fondées elles-mêmes sur les résultats de recherche) et des *practice-based evidence* (PBE, savoirs fondés sur des pratiques d'enseignants et de chercheurs). Les chercheurs, comme « travailleurs de la preuve » (Bachelard, 1949), manipulent les hypothèses, les données et les concepts, et ce sont ces manipulations qui m'intéressent ici. Quel rapport les chercheurs en didactique (*didacticiens*) en particulier, au sein des sciences sociales, établissent-ils dans leurs propres pratiques scientifiques, avec les pratiques enseignantes ? Peuvent-ils s'en passer en les réduisant à des variables.

La référence à la *Théorie de l'enquête* de Dewey (1993) permet en première hypothèse d'envisager une certaine continuité entre les pratiques enseignantes et les pratiques des didacticiens. Hypothèse fondée sur l'analogie entre médecine et enseignement, qui inspire la problématique *EBP/PBE* (Bryk, 2017) : en médecine les chercheurs sont aussi des praticiens. Si on définit cette *théorie de l'enquête* selon une interprétation classique des textes de Dewey comme une *enquête sur l'enquête*, la réflexivité propre au travail du chercheur dans sa communauté s'y retrouve aisément : « Dewey fait de la pensée un phénomène second. Les inférences, qui sont notre occupation principale, s'effectuent en effet, le plus souvent, de manière automatique, grâce aux habitudes déjà formées. D'où la question : quelle relation la pensée peut-elle entretenir avec ses antécédents ? Qu'est-ce qui enclenche la pensée, en quoi consiste son matériau de départ ? » (Fabre, 2015, p. 65). Mais retrouve-t-on la logique du professeur dans cette réflexivité ? Met-il, et comment, ses antécédents de pensée au travail ? On peut répondre par l'affirmative si l'on distingue et relie les deux temporalités de l'activité enseignante, la conception et la mise en œuvre de l'enseignement : cette dernière conduit à des inférences au cours de l'action qui *peuvent être* reprises lors du travail de conception, soustrait à l'urgence du face-à-face et à « l'irréversibilité » du temps de l'action (Bourdieu, 1980, p. 170). Pourtant, la modalisation l'indique, la nature de cette enquête du *professeur-concepteur* sur l'enquête du *professeur-en-classe* dépend de multiples contraintes et conditions qui la distinguent de celle du didacticien. Dans une perspective d'*EBP*, il s'agit de produire des explications didactiques valides, pour le professeur, par les moyens de cette enquête sur l'enquête que ce dernier ne peut mener, puisqu'il ne maîtrise pas les concepts

pour relier pensée antécédente et renouvelée, et qu'il n'a pas le loisir, dans son activité quotidienne de produire des données objectivées.

### Pertinence et validité, des faits et des explications

Si l'on s'intéresse à l'efficacité de solutions d'enseignement – et c'est sans doute l'objet qui a le plus structuré les échanges de ces journées d'études – que faut-il entendre alors par preuve d'efficacité ?

Une série de séquences d'histoire<sup>1</sup> testée dans de nombreuses classes pour mesurer statistiquement ses effets d'apprentissage sur l'écriture argumentative par critique de sources peut être considérée efficace par une recherche de type *EBP* (De La Paz et al., 2017). Les faits considérés sont *probants* parce qu'un nombre statistiquement suffisant de classes et d'élèves sont testés<sup>2</sup> (classes tests et classes témoins, pré/post-tests des élèves). Ils sont également *significatifs* parce que la série de séquences et les tests proposés aux élèves sont construits selon une même théorie<sup>3</sup>. Cet exemple donne à voir la structure du processus de recherche de l'*EBP* pour l'enseignement de l'histoire. La preuve du bien-fondé d'une théorie est établie avant – en l'occurrence par des séries de travaux qualitatifs qui ont conduit aux concepts d'*heuristics* – puis celle-ci sert de support à la conception d'études permettant de préciser les champs de validité (types d'élèves, niveaux de classe, etc.) de la théorie. Ce processus conduit d'un côté à des savoirs prouvés et *pertinents scientifiquement*, et d'un autre côté, à l'élaboration de solutions d'enseignement (ici une série de séquences) *pertinentes pour les enseignants* qui savent qu'*en moyenne*, sa mise en œuvre conduit à une amélioration des capacités des élèves à mener une critique documentaire en histoire. On voit par-là que la question de la pertinence concerne différemment différents destinataires : les faits de l'étude prise en exemple sont probants et significatifs pour les didacticiens qui travaillent au sein de cette théorie, et le dispositif comme solution d'enseignement a une *pertinence* – c'est-à-dire une *valeur* pratique – pour les enseignants sur certains de leurs choix. Les enseignants (les décideurs aussi) *valorisent* les recherches qui leur disent quelles sont les bonnes manières d'enseigner<sup>4</sup>.

L'articulation de la validité et de la pertinence, au cœur de l'intelligence scientifique du social (Berthelot, 1990), conduit cependant à relativiser la convergence de la pertinence pour les chercheurs et pour les praticiens. L'efficacité du dispositif en question est mesurée auprès de plus de 1 000 élèves, mais l'étude ne peut conduire à une amélioration du dispositif testé car les mesures effectuées ne disent rien, par construction, des effets des variations de mise en œuvre dans les classes testées : ces variations sont justement négligées pour rendre valide la mesure des variables d'apprentissage<sup>5</sup>. Autrement dit, la pertinence scientifique des savoirs produits dépend des modalités de construction de la preuve, mais pas de la demande (professionnelle en l'occurrence). Ce qui est au *principe* de la *valeur* de l'étude diffère donc : dans la recherche scientifique, la pertinence dépend de son rapport à la validité, qui garantit la

<sup>1</sup> L'étude en question s'inscrit dans une série nombreuse d'études depuis le début des années 2000 et est à la fois caractéristique et de grande ampleur. Elle teste la mise en œuvre de 6 séquences de d'histoire visant à l'apprentissage de savoirs et de savoirs faire en termes de lecture et d'écriture argumentative. L'intervention est menée sur 18 jours sur une année, et les enseignants sont formés dans cet objectif.

<sup>2</sup> 36 classes et 1 029 élèves de 8th grade (13-14 ans).

<sup>3</sup> Ce type d'étude dominant aux Etats-Unis est fondé sur les travaux conceptuels fondateurs de Wineburg, 1991) qui dégagent trois *heuristics* caractéristiques de l'enquête historienne critique (*sourcing, contextualization, corroboration*).

<sup>4</sup> Les succès récurrents de publications de ce type (voir les ouvrages de C. Alvarez par exemple) ou de formation visant à expliquer comment fonctionne le cerveau le manifestent.

<sup>5</sup> Au cœur des approches statistiques se développe la question du choix des variables et de ce qu'elles « résument » de la complexité du réel. L'étude ne fournit aucun élément précis des difficultés de mise en œuvre dans les classes, pas plus que des difficultés des enseignants testés qui suivent une importante formation (une dizaine de journées). Elle expose plutôt la mesure de la « fidélité » des enseignants à suivre le dispositif, ce qui donne finalement l'impression que l'essentiel de ce qu'on apprend c'est que des enseignants formés à un dispositif ciblé sur un apprentissage y forment mieux leurs élèves que ceux qui n'auraient pas eu cette formation...

construction autonome de l'objet ; dans le monde professionnel l'échelle de valeur dépend des représentations qu'on se fait de l'activité enseignante. Comme l'explique Berthelot (1990, p. 106), dans les sciences sociales nous sommes « en présence d'une double détermination : générique – toute explication doit être prouvée – et spécifique : à tel type de fait correspond tel type d'explication ». Ici, les faits considérés (mesurés) sont des faits d'apprentissage qui sont confrontés à une hypothèse explicative d'enseignement-apprentissage. Or on peut penser que ce qui intéresse l'activité enseignante ne se limite pas à connaître des solutions d'enseignement prouvées efficaces pour tel objectif d'apprentissage<sup>6</sup>. Les enseignants sont aussi concernés par la conception du dispositif (et par la possibilité de l'imiter pour d'autres contenus<sup>7</sup>), et par les variations de sa mise en œuvre (à quelles conditions de relation professeur/élèves/savoir conduit-elle aux apprentissages ?). Mais ni l'un ni l'autre n'est documenté dans l'étude. Or, comme le souligne C. Piquée dans son analyse de la « cuisine » lors de cette journée d'étude, une des difficultés dans la collaboration entre chercheurs et enseignants réside dans la formulation des hypothèses ; ici dans la construction du dispositif lui-même, dont l'article ne rend pas compte.

### La forme scolaire dévalorise les conditions de mise en œuvre des solutions d'enseignement

On peut donc dire, à ce stade, que la contrainte de validité de la preuve scientifique peut conduire à des recherches didactiques qui ignorent certaines dimensions de l'activité enseignante, et non des moindres. Dans la problématique *EBP/PBE*, l'enjeu d'amélioration de l'apprentissage scolaire conduit en effet à mettre en avant cette dimension du *modus operandi* de l'enseignement (Bryk, 2017, p. 12) justement négligée dans cette étude, certes robuste, mais qui porte sur l'*opus operatum*. Comment expliquer que ce type de recherche en didactique de l'histoire domine le champ américain s'il informe peu le cœur de l'enjeu d'amélioration ?

L'opposition entre *modus operandi* et *opus operatum* chère à Bourdieu met en lumière une réponse par l'ethnocentrisme scolastique du chercheur. Il serait dangereux de prendre un dispositif d'enseignement de l'histoire ainsi testé pour une « bonne pratique » comme tend à le faire le monde professionnel enseignant<sup>8</sup> (et au-delà), alors qu'il s'agit plutôt d'un *discours* sur la pratique. La perspective naissante d'une « science de l'implémentation » présentée par L. Lima dans ce dossier, s'inscrit dans cette opposition. Elle suppose toujours une dichotomie entre la conception d'un dispositif ou programme (évalué comme « probant », ce qui le qualifie comme « innovation »), et son usage ou application, puisqu'elle prend la relation entre les deux pour objet. Or « bonne solution » serait plus juste que « bonne pratique » dans une représentation duale et linéaire d'un problème d'enseignement à résoudre, par contraste avec un processus de *construction* de problème. Cette différence de vocabulaire en termes de théorie de la pratique révèle un rapport à la pratique didactique épistémologiquement essentiel. Simultanément, elle masque la puissance idéologique de la forme scolaire (Vincent et al., 2012) qui se cache derrière ce choix scientifique : la pratique « didactique » de l'enseignant y est considérée comme se limitant à exposer – avec distance et retrait – les élèves à des situations qui seraient par elles-mêmes formatrices, c'est-à-dire à les y exposer par exercices répétés. Le dispositif de De La Paz et al. (2017) repose non seulement sur les concepts d'*heuristics* de Wineburg pour la critique historique, mais également sur un usage répété d'outils d'étayage (sortes de check-lists de la mise en œuvre de ces *heuristics*), et sur

---

<sup>6</sup> Mais on voit bien comment dans le cas évoqué la convergence des valeurs opère malgré la divergence des principes : chercheurs et enseignants impliqués dans l'étude s'accordent pour prendre pour objet d'évaluation les effets de la séquence sur les élèves, mais l'action enseignante est quant à elle largement ignorée par la construction des variables (quelques tests de fidélité sont cependant menés au fil du processus).

<sup>7</sup> Sauf à penser que tout le programme pourrait être déterminé par des modalités arrêtées.

<sup>8</sup> Qui de ce point de vue semble redoubler le biais scolastique du chercheur en éducation, sans doute par habitude professionnelle et par disponibilité, si l'on considère le temps de conception, hors classe, comme relevant de la *skholé*.

une « approche cognitive de l'apprentissage » qui soumet les élèves à l'exposition<sup>9</sup> formelle de la pratique explicite, instituée en modèle sur la base duquel ils s'entraînent ensuite<sup>10</sup>. Puis le chercheur regarde la différence entre les élèves qui ainsi se sont *plus* entraînés que les autres (classes témoins), le quantitatif étant ici partout de mise, dans la mesure comme dans l'action (répétée). Une telle représentation de l'activité « didactique » enseignante s'accompagne d'un pendant pédagogique de l'activité, l'ensemble rendant cohérent temporalités et contenus de l'activité enseignante : *hors de la classe* le professeur construit ou choisit la bonne solution « didactique » sous forme textuelle ; *dans la classe* il ne se préoccupe plus des contenus, cadrés par le texte choisi, il gère pédagogiquement les élèves (leurs motivation, engagement, handicaps...). Sous cet angle, le rapport entre recherche didactique et pratique enseignante comme *dispositif clé-en-main validé* suffit, et leurs conditions de mise en œuvre importent peu.

La confusion entre *modus operandi* et *opus operatum*, s'incarne dans « la production demi savantes qu'est la règle » (Bourdieu, 1980, p. 176) qui accompagne ce type d'exemple – de *cas devrais-je dire*<sup>11</sup> – de modalité d'enseignement. On peut ainsi douter de la pertinence pour les enseignants de la principale conclusion à laquelle aboutit l'étude : « *Our findings have implications for practitioners [...] Writing demands that students read and analyze texts, organize their thoughts, and compose essays, keeping their reading and analysis in mind* » (De La Paz et al., 2017, p. 49). L'incapacité d'une règle de ce type à prendre en charge l'incertitude de la pratique signale l'impasse qui consiste alors à en faire la contrainte déterminante de l'activité enseignante. Un système de règles ne peut résumer le système didactique, il faut plutôt prendre l'ensemble des faits du système pour en rendre raison : « l'institution n'est pas une unité indivisible distincte des faits qui la manifestent, elle n'est que leur système » (Mauss, 1968, p. 401). Le dispositif d'enseignement serait donc une condition parmi d'autres du processus d'enseignement qui se reconstruit en situation, au sein d'un système didactique qui n'est pas déterminé par cette seule composante. La réalité des énoncés des élèves rend ainsi nécessaire la modification du dispositif censé les régler, au risque sinon d'une marche forcée de plus en plus solitaire du professeur. Autrement dit, le programme duquel part l'enseignant – qu'il l'emprunte ou qu'il le conçoive – n'est pas figé mais entre en tension avec d'autres faits et conditions dans le cours de l'enseignement. Par ce mécanisme *relationnel* et *processuel*, le programme n'a pas de stabilité complète : il est transformé par les énoncés des élèves, par les autres composantes de la situation d'enseignement. Sous l'angle de l'activité enseignante comme processus de construction de problème d'enseignement-apprentissage, la linéarité de l'utilisation d'un dispositif n'a plus cours, pas plus que la dichotomie entre une phase de conception et une phase d'application.

### Enseignants et didacticiens comme chercheurs

Nous avons vu que la forme scolaire comme idéologie partagée entre enseignants et didacticiens permettrait une valorisation commune d'une représentation dichotomique conception/application de l'activité d'enseignement malgré des principes de valorisation différents. Que se passe-t-il si le didacticien conteste cette dichotomie pour lui substituer la conception processuelle et relationnelle évoquée ci-dessus ? Dans la recherche didactique l'entente sur les visées des recherches entre praticiens et chercheurs est nécessaire, mais on ne

---

<sup>9</sup> « *[Students] need to be exposed to the use of a domain's conceptual tools in authentic activity* » (Brown et al., 1989, p. 34) « *and teachers are kind of "coaches"* » (p. 39).

<sup>10</sup> « *So students could gain access to these practices, teachers initially modeled historical ways of reading, thinking, and writing in situ—as students participated in historical inquiry—by making their thinking explicit for and visible to students as they used those disciplinary practices (Collins, Brown, Holum, 1991)* » (De La Paz et al., 2017, p. 36).

<sup>11</sup> On discerne combien la dualité quantitatif/qualitatif peine à rendre compte des enjeux épistémologiques considérés. Cette étude est quantitative par la mesure du différentiel d'apprentissage entre classes tests et classes témoins, mais elle ne teste qu'une même version d'un seul dispositif.

peut réduire sa dimension prescriptive à un « voilà ce que vous devez faire », il est nécessaire de déterminer un « “bon” problème social » du point de vue d’une problématisation didactique (Johsua et Lahire, 1999, p. 35). Cependant la garantie d’autonomie de construction de l’objet de recherche par les didacticiens s’impose également comme nous l’avons pointé plus haut. Or, prendre pour objet la pratique effective des enseignants ne permet plus de l’ignorer comme dans le cas précédent d’études centrées sur l’efficacité d’un dispositif (voir note 6), mais conduit à questionner la façon d’objectiver des sujets avec lesquels il s’agit de coopérer<sup>12</sup> dans la production même de la recherche.

En premier lieu, la coopération dont il s’agit découle de la dissolution de la dualité conception/application, tant dans la double temporalité du travail enseignant que dans le partage des responsabilités entre chercheur et professeur. La coopération déborde en effet le travail de conception initial d’un dispositif pour le renouveler à chaque inter-séance parce qu’il s’agit de re-concevoir le dispositif en fonction du contenu des interactions de classe. Ce travail intermédiaire est nécessaire parce que l’interaction entre le professeur et les élèves à propos du savoir n’est pas maîtrisable par le chercheur dans le moment de l’action. Dans l’étude didactique des conditions de mise en œuvre de ce qui marche, il y a donc toujours *un moment* où le professeur *est* le chercheur. Il n’est pas seulement le laborantin du chercheur, parce qu’il ne s’agit pas seulement d’une manipulation<sup>13</sup>. En second lieu, si le professeur est bien pris pour objet ce n’est pas pour lui-même mais en tant qu’une des composantes du système didactique. La dimension relationnelle de la connaissance visée écarte toute tentation de l’isoler de l’interaction avec les élèves et les savoirs. L’analogie *princeps* avec la médecine et en particulier la clinique médicale permet de mieux caractériser ces deux conditions.

Une des spécificités de l’activité didactique est qu’elle est conjointe, comme celle du médecin avec ses patients tout au moins dans une perspective clinique au sens historique du terme<sup>14</sup> (Foucault, 1963) : par les échanges entre eux, focalisés et organisés en fonction de la maladie et de ses symptômes. L’équivalent d’une clinique didactique est alors envisageable (Sensevy, 2011, p. 685), dans laquelle les échanges entre professeur et élèves seraient focalisés sur les difficultés d’apprentissage et leurs indices, et par laquelle serait rendue possible la production de données et de concepts.

Dans des situations de recherche de type coopératif, à l’instar du médecin, le couple professeur-didacticien observe à loisir l’élève en difficulté, en fonction de ses réactions aux « traitements » didactiques qu’il lui donne. Il oriente les verbalisations de l’élève sur ces difficultés en fonction des indices qu’il repère. Ce faisant il engage la production de phénomènes didactiques focalisés sur la difficulté face au savoir en jeu : par ses questions et ses essais « thérapeutiques », il produit des réponses et des effets visibles qui n’existeraient pas en dehors de cette situation clinique. Dans la clinique médicale, l’interaction médecin/patient s’intensifie au bénéfice du savoir médical général et du soin pour le patient. Pour Foucault, ce changement historique du développement de la clinique entraîne un changement conceptuel au cœur de la révolution du savoir médical. D’une part, les médecins commencent à différencier symptômes et maladies, et d’autre part, ils se trouvent dans la possibilité d’établir des comparaisons maîtrisées parce que focalisées sur l’individu en tant que malade auquel on peut administrer de manière systématique et suivie des traitements. La conséquence est double. La connaissance des malades en tant que cas d’une maladie progresse et améliore l’efficacité des soins, et la connaissance des maladies progresse au fil

---

<sup>12</sup> Certaines études didactiques peuvent procéder à cette objectivation parce qu’elles ne réclament qu’une relation de principe, lorsqu’il s’agit d’observer des pratiques ordinaires. D’autres enfin risquent de ne pas procéder à une construction autonome d’objet si elles se fondent, par exemple, sur des entretiens avec des enseignants sans déployer un cadrage théorique indépendant de ces discours comme peut l’inciter une certaine interprétation de l’ethnométhodologie.

<sup>13</sup> Si tant est que même dans le cas d’un laborantin il ne s’agisse que de manipulation.

<sup>14</sup> Et non au sens contemporain d’étude randomisée d’efficacité d’un traitement (Marks, 1999).

des cas. C'est ainsi une dialectique du normal et de l'exceptionnel qui préside à l'avancée des connaissances médicales. Le savoir ne résulte plus d'interprétations de signes laissant libre cours à un empirisme incontrôlé, mais de « la différence qui l'articule sur les autres énoncés réels et possibles, qui lui sont contemporains ou auxquels il s'oppose dans la série linéaire du temps » (Foucault, 1963, p. 15).

L'analogie vaut par la proximité des conditions d'isolement des élèves à l'école : « par le jeu indéfini des modifications et des répétitions, la clinique hospitalière permet donc la mise à part de l'extrinsèque » (ibid., p. 157). Le fait pathologique y apparaît, écrit Foucault (ibid., p. 156), « dans sa singularité d'évènement et dans la série qui l'entoure » tout comme pour le professeur et le didacticien la difficulté à apprendre apparaît par le cas qui produit des phénomènes didactiques propices, par des *traitements* testés ou par modification du *milieu*. La différenciation entre symptômes et maladie, là où avant on voyait « beaucoup de malades, mais très peu de maladie » pointe Foucault dans une archive (ibid., p 110), ouvre à l'analogie avec les élèves en difficulté, et conduit à la différenciation didactique entre indices de difficultés et difficultés d'apprentissage.

À l'école cependant, le savoir sur les difficultés d'apprentissage, et c'est une différence dans l'analogie, peut prendre appui sur l'épistémologie et l'histoire du savoir en jeu dans le champ de référence. Didacticiens et professeurs partent avec un savoir normatif potentiel qui aide à cartographier les autres énoncés réels et possibles des difficultés des élèves. Mais cette spécificité de la didactique par rapport à la médecine est de bon aloi car elle peut en compenser une autre : la dimension visible de la guérison fait partie du processus clinique<sup>15</sup>, mais elle manque généralement aux situations didactiques. Pour ces dernières la normativité fournie par le savoir de référence est indispensable pour donner un principe commun d'interprétation au didacticien et au professeur pour se prendre la mesure de l'apprentissage.

---

<sup>15</sup> « 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 » (Sensevy, 2011, p. 683).