
Conclusions

Patrick Rayou

*Université Paris 8, EA 4384 Circeft,
93526 Saint-Denis Cedex**

rayou@univ-paris8.fr

La lecture de recherches concernant les effets de la formation sur les représentations et les pratiques des enseignants stagiaires et débutants n'incite guère à l'optimisme. Elle peut même faire apparaître comme une doxa de formateur l'idée que l'apport de connaissances supposées robustes pourrait modifier les approches peu professionnelles des entrants dans le métier. Les cours dispensés en formation initiale seraient ainsi de peu d'effets sur les doxas des futurs enseignants qui sont aussi des croyances. Celles-ci remontent souvent à l'enfance et, tôt intégrées dans la structure cognitive des individus, elles deviennent difficiles à déloger tandis que les croyances nouvellement acquises sont plus vulnérables au changement (Crahay & al., 2010). Mieux connaître la nature de ces doxas, leurs conditions d'apparition et de développement s'impose alors à qui estime qu'enseigner est un métier qui s'apprend.

La persistance de doxas chez des professionnels désormais formés à la recherche, voire chez leurs formateurs, choque tous ceux qui, de près ou de loin, ont intériorisé la différence fondamentale théorisée par Platon dans notre tradition philosophique et réactivée par Bachelard lorsqu'il s'attache à penser les caractéristiques du nouvel esprit scientifique (1934). Pour ce dernier, « l'opinion, a, en droit, toujours tort » (1938, p 17). On ne peut rien fonder sur elle, il faut d'abord la détruire, elle est un obstacle à surmonter. Parmi la dizaine de types d'obstacles qu'il déconstruit, Bachelard pointe notamment l'« obstacle substantialiste ». Dans sa propension à éviter les mises en relation complexes, l'esprit doxique fait comme si les propriétés physiques étaient des qualités inhérentes aux objets sur un mode très souvent empreint d'anthropomorphisme. Il vaut donc mieux rebaptiser « dipôle magnétique » l'aimant, trop suspect de vibrer de nos propres affects pour attirer le métal, comprendre les phénomènes de combustion sans imaginer les corps habités par un improbable « phlogistique » ou cherchant, comme dans la physique d'avant Galilée et Descartes, à rejoindre un quelconque lieu naturel.

Et pourtant cet obstacle substantialiste semble, dans le champ de l'éducation et de la formation et malgré les démentis infligés par les recherches, habiter en permanence les discours et les esprits. L'attribution de toutes les vertus ou de tous les maux à telle ou telle méthode de lecture, indépendamment de son usage réel, la persistance de la croyance dans des dispositions natives des élèves, naturalisées sous forme biologique (les « dons ») ou sociale (les « handicaps socioculturels »), la méfiance face à la mixité sociale des classes et au mélange des élèves forts et faibles sont quelques uns des maillons d'une chaîne d'opinions insensibles à la mise en évidence argumentée de leur inanité. Le paradoxe est ici très fort car le champ éducatif est par définition celui de la relation à autrui et devrait se prêter encore moins que d'autres à des approches qui situent dans tel ou tel objet isolé le secret de son fonctionnement. Les travaux en sciences de l'éducation ont pu, avec un certain succès, substituer des approches relationnelles (Bautier & Goigoux, 2004) à des préjugés sur la nature des êtres ou des situations. Elles ont réfléchi en termes de « rapport à » (Beillerot & al., 1989 ; Charlot, 1997) pour déplacer les points de vue naturalisants sur la difficulté scolaire, préférant l'attribuer à des malentendus (Bautier & Rochex, 2007, Bautier & Rayou, 2013) sur les apprentissages plutôt qu'aux travers des différents acteurs, élèves paresseux, maîtres résistants au changement ou parents démissionnaires.

En toute rigueur, les lieux de formation au métier d'enseignant devraient être ceux des ruptures épistémologiques préconisées par la tradition rationaliste. Car l'opinion, même droite, c'est-à-dire servant à s'orienter dans les situations de la vie, ici de la classe et de l'établissement, ne devrait pouvoir exister dans la cité savante chère à Bachelard. C'est ce que concluent, à un moment du dialogue *Le Ménon* (97 b) Socrate et son interlocuteur : quelqu'un qui ne connaîtrait pas la route pour Larissa mais ferait néanmoins une conjecture correcte pour y conduire d'autres personnes rencontrerait un succès dans l'action. Mais il ne saurait ni pourquoi il est un bon guide, ni, éventuellement, pourquoi pas. Les opinions droites sont semblables aux statues de Dédale, réputées pour leur illusion de mouvement : il faut les attacher, dit plaisamment Socrate, si on ne veut pas qu'elles s'échappent. Il faut de même « enchaîner par la connaissance raisonnée de leur cause » (98a) les opinions qui, malgré leur fécondité, n'ont pas la consistance des savoirs véritables. Le parallèle peut être établi avec les demandes récurrentes des enseignants en formation : les savoirs qu'ils attendent sont d'abord « pratiques » et d'usage quasi immédiats, loin des détours théoriques nécessités par la formation par la recherche (Perrenoud & al. 2008). Leur demande de « recettes » a du sens, mais se heurte inévitablement à la question de leur pertinence une fois transmises d'une personne à une autre, transportées d'un contexte à un autre. Mais pourquoi a-t-on tant de mal à les attacher ?

Une des pistes explicatives est qu'il n'en va pas des affaires humaines comme des phénomènes naturels. Il est vraisemblablement plus facile d'admettre que les corps flottent sans avoir besoin de nager que d'accepter que l'offre standardisée d'éducation puisse renforcer les inégalités sociales. Le nombre et le poids des déterminations du social sont tels qu'il est très difficile de passer de leur simple corrélation à l'affirmation de rapports de causes à effets entre elles. De plus, le sens que les acteurs donnent à leur action, même scientifiquement inepte, fait néanmoins partie des situations et doit être pris en compte dans les explications. L'histoire du rationalisme s'est en partie structurée autour de ce clivage. Et lorsque Platon choisit d'expulser de la cité les artistes coupables de jouer sur et avec les apparences, Aristote (1094b 11-1095a11) estime qu'aucune constante ne pourra jamais donner aux rapports humains la stabilité des raisonnements mathématiques. Quelques siècles plus tard, Spinoza (1677) objectera à Descartes (1637) que les idées, même claires et distinctes, peuvent dissiper l'erreur, mais pas nécessairement l'illusion. Pour que le vrai se fraie un chemin dans nos vies et dans nos actes, encore faut-il qu'il nous semble susceptible de nous aider à persévérer dans notre être...

Que faire de telles considérations pour la formation des enseignants ? Sans doute tenter de les recontextualiser, pour comprendre, au lieu de simplement les déplorer, les doxas enseignantes. Admettre que celles-ci ont une fonctionnalité n'est pas renoncer à les réduire, mais faire en sorte que la certitude d'avoir raison n'ignore pas les raisons des autres... et ne se transforme du coup en doxa ! Progressivement convaincus par la formation que le redoublement n'a globalement aucune utilité, on voit ainsi que des enseignants du primaire ne changent cependant en rien leurs croyances sur les causes de l'échec scolaire dont, sous-estimant le poids des facteurs socioculturels, ils rendent toujours responsables les élèves et leurs familles (Crahay & al. 2010). C'est que, outre les effets déformants de la perception singulière des phénomènes (chacun a en mémoire le cas d'un élève à qui le redoublement a été profitable et n'a pas nécessairement accès à une approche statistique), la responsabilité, voire la culpabilité de l'échec des élèves est difficile à supporter. En l'absence de solutions proches, il est plus acceptable d'externaliser les causes de ce qu'on ne souhaite pas que de se les imputer. Confrontés dans l'école contemporaine, marquée par l'hétérogénéisation de ses publics, à des injonctions multiples et souvent contradictoires (les directives ministérielles, leur traduction par les formateurs, celles des usagers) les enseignants tendent à adopter collectivement des doxas qui leur semblent suffisamment partagées pour garantir un accord minimum dans le travail avec l'institution et entre collègues. Attribuer les difficultés d'apprentissage aux problèmes de comportement et non l'inverse, postuler chez ses élèves la présence ou l'absence d'une autonomie qui ne devrait rien à son propre enseignement, se satisfaire des signes les plus extérieurs de leur activité pour évaluer leurs manières de comprendre et d'apprendre, etc. (Rayou, 2014) en sont autant de déclinaisons.

Les doxas issues de l'étroitesse des points de vue singuliers se conjuguent donc en construits collectifs destinés à redéfinir les situations à son avantage et acquièrent d'autant plus de force qu'aucune instance tierce ne vient plus les ébranler. Au demeurant, Platon avait bien vu que les erreurs individuelles liées à la faiblesse de nos perceptions se durcissaient en doxas partagées en nous montrant les prisonniers d'une caverne rivalisant d'ingéniosité pour nommer des objets dont ils ne discernaient de fait que les ombres. Il savait également que les sophistes, champions des doxas et des paradoxes, lointains ancêtres de nos « spin doctors », privilégiaient la prise de pouvoir par la parole sur la recherche du vrai. La condamnation à mort de son maître Socrate montrait aussi suffisamment que le vrai ne s'impose pas de soi. Sans la construction d'espaces d'intéressement (Akrich, Callon & Latour, 1991), il est peu probable que la justesse des idées suffise à ce qu'elles s'imposent et ce d'autant qu'elles se déploient dans les affaires humaines qui ne relèveront jamais ni de l'exactitude des mathématiques, ni de la preuve expérimentale. Il importe sans doute de réfléchir à ces deux conditions, institutionnelle et épistémologique, de la vérité en éducation et formation. Mettre les enseignants dans des situations de controverse professionnelle (Saujat, 2010) pour viser, par delà les approches personnelles, impersonnelles ou interpersonnelles (Clot, 2007), un « transpersonnel » irréductible à une collection de recettes intransmissibles ou à de bonnes pratiques imposées, est très certainement une manière d'éviter l'assoupissement dans les doxas. À condition toutefois que l'esprit et les résultats de la recherche les habitent pour éviter de n'accoucher, dans l'entre-soi, que de savoirs qui confortent les certitudes du corps professionnel. L'esprit de recherche, si ce n'est la recherche elle-même, est par définition l'arme anti-doxa. La participation conjointe d'enseignants et de chercheurs professionnels à des recherches collaboratives est vraisemblablement une solution à privilégier pour la forger. Non seulement parce que le frottement de leurs deux univers peut stimuler les vigilances respectives, mais parce que la nature même des recherches produites peut éviter que des « doxas scientifiques » ne se superposent aux doxas de praticiens. Considérer que les acteurs produisent des théories valides du social, que celles-ci gagnent en pertinence explicative lorsque leurs acteurs sont contraints par la comparaison continue (Demazière & Dubar, 1997) à les mettre à l'épreuve, que les chercheurs de métier, appuyés sur leurs pratiques et savoirs antérieurs, aident les théories locales à devenir de plus en plus formelles est très certainement une manière privilégiée de rendre les résultats de recherche tout à la fois plus ajustés et plus acceptables.

On attribue à Dédale, outre ses statues en mouvement, la construction d'un palais au plan si complexe qu'il était le seul à pouvoir s'y retrouver. Mais, pour s'orienter dans le labyrinthe des doxas éducatives, on ne peut s'en remettre au dévoilement du vrai par des experts. Nous savons par exemple que les résultats très popularisés de la sociologie de la reproduction, censés dissiper les illusions des acteurs de l'école sur la méritocratie, sont souvent venus à l'appui d'un fatalisme éducatif : à quoi bon tenter de contrarier dans sa classe de si puissants mécanismes ? Il reste, nous le savons aussi aujourd'hui, que l'école ajoute des inégalités aux inégalités... Cultiver le sens du problème chez chacun et chez tous peut en revanche créer un état de veille épistémologique permanent, à condition de considérer, sans complaisance ni arrogance, que, pour intéresser les uns et les autres, il faut problématiser les questions de la pratique dans les termes de la recherche et celles de la recherche dans ceux des praticiens (Martinand, 2002).

Références bibliographiques

- Becker, H. (2009). *Le travail sociologique*. Fribourg : Éditions Saint-Paul.
- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (1991). « L'art de l'intéressement » in D.Vinck (coord.), *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils*, Bruxelles : De Boeck.
- Aristote, (1990) *Éthique à Nicomaque*, Paris : Vrin
- Bachelard, G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : Alcan
- Bachelard, G. (1938) *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bautier, É. & Goigoux R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-99.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos
- Bautier, É. & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J. Deauvieau & J.-P. Terrail, *Les sociologies, l'école et la transmission des savoirs* (p.227-241).
- Beillerot, J., Bouillet A., Blanchard-Laville C. & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions universitaires

- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. & Laduron, I. « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants ». *Revue française de pédagogie*, n° 172, 85-129.
- Clot Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1, 83-94
- Demazière D. & Dubar C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Descartes, R. (1637/1984). *Discours de la méthode*. Paris : Vrin.
- Martinand J.-L. (2002), Entretien avec Evelyne Burguière, *Recherche et Formation*, 40, 87-94.
- Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (Dir). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Platon (1999), *Ménon*. Paris : Vrin
- Rayou, P. (2014), « Prescriptions et réalités du travail enseignant, *Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation* » in Paquay L., Perrenoud, Ph., Altet Etienne, R. & Desjardins, J. (2014). (Dir.) *Travail réel des enseignants et formation*. Bruxelles-Paris, De Boeck, 35-47.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. Université de Provence, Aix-Marseille.
- Spinoza, B. (1677/2014) *Éthique*, Paris : Seuil

**Revue
Éducation & Formation**

Varia

