



HAL
open science

Collaborer pour comprendre les phénomènes éducatifs

Patrick Rayou

► **To cite this version:**

Patrick Rayou. Collaborer pour comprendre les phénomènes éducatifs. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle: revue internationale*, 2020, Vol. 52 (1), pp.11-27. 10.3917/lse.521.0011 . halshs-04001372

HAL Id: halshs-04001372

<https://shs.hal.science/halshs-04001372>

Submitted on 27 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

COLLABORER POUR COMPRENDRE LES PHÉNOMÈNES ÉDUCATIFS

[Patrick Rayou](#)

ADRESE/CIRNEF | « Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle »

2019/1 Vol. 52 | pages 11 à 27

ISSN 0755-9593

DOI 10.3917/lstdle.521.0011

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2019-1-page-11.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour ADRESE/CIRNEF.

© ADRESE/CIRNEF. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Collaborer pour comprendre les phénomènes éducatifs

Patrick RAYOU*

Résumé : Le succès de la sociologie dans l'explication des phénomènes socio-scolaires s'est paradoxalement accompagné d'un réductionnisme suscitant lui-même des renoncements dans la lutte contre les inégalités. Des analyses de caractère relationnel, prenant en compte tant les dispositions dont sont porteuses les personnes que les attentes du système scolaire, sont de nature à conserver l'ambition explicative de la sociologie et à favoriser le pouvoir d'agir à l'école. Les sciences de l'éducation sont un cadre particulièrement approprié pour une collaboration de disciplines susceptibles de rendre compte de la complexité des phénomènes éducatifs et de faire travailler et découvrir ensemble les partenaires des terrains de recherche.

Mots-clés : Didactique. Recherches collaboratives. Sciences de l'éducation. Sociologie. Sociologisme.

* Professeur émérite des Universités, Circeft-Escol, Université Paris 8.

Sociologie et sociologisme

Une des controverses qui traversent l'histoire des sciences de l'éducation est très vraisemblablement liée à la critique du sociologisme, comme mode explicatif faisant des individus les jouets des structures sociales ou comme mobilisation hégémonique de la sociologie pour rendre compte de tous les phénomènes éducatifs. L'importance du rôle de Durkheim comme professeur de sociologie et de science de l'éducation (Dutercq, 2009) n'y est vraisemblablement pas pour rien. D'autant que, dans sa volonté d'accréditer la sociologie comme science, il a fortement mis l'accent sur la consistance de phénomènes sociaux qui ne pouvaient se réduire à des juxtapositions de comportements individuels. Les travaux pionniers de Bourdieu et de ses collaborateurs (1964, 1970) en matière d'analyse des inégalités scolaires, thème majeur en éducation, ont vraisemblablement donné lieu à des vulgates qui ont majoré le poids des déterminismes sociaux dans les trajectoires individuelles. Mais des controverses se sont développées à partir d'autres modèles privilégiant les individus et leurs conduites agrégées (Boudon, 1979), l'acteur (Touraine, 1984) ou encore la mobilisation de principes de justice (Boltanski & Thévenot, 1987). Ces modèles ont sous-tendu, vers le début des années quatre-vingt-dix, des travaux qui tentaient de rendre compte de phénomènes difficilement compréhensibles selon un paradigme strictement déterministe comme les scolarités des filles (Duru-Bellat, 1990), l'expérience lycéenne (Dubet, 1991) ou les façons différentes de faire tenir une communauté scolaire (Derouet, 1992). Comment les sciences de l'éducation peuvent-elles aujourd'hui conserver l'apport majeur qu'a constitué pour elles la sociologie tout en se préservant du réductionnisme qui peut découler de la puissance de ses explications ou du caractère trop rigide de certains de ses concepts ? C'est dans la collaboration avec d'autres disciplines contributives aux sciences de l'éducation ainsi qu'avec les acteurs auxquels ses résultats sont destinés que réside vraisemblablement une solution.

Des vulgates sociologiques aux renoncements

Ce qu'il est convenu d'appeler la sociologie de la reproduction a, dans les années 1970, grandement contribué à affaiblir un mythe, celui selon lequel les inégaux succès scolaires révélés par la massification de l'enseignement de second degré étaient essentiellement dus à des différences natives entre les individus. La mise en évidence du caractère socialement distribué des talents appuyée sur la transmission de capitaux économiques, culturels et sociaux a décillé nombre de contemporains sur le caractère démocratique de l'école et nourri l'argumentaire de ceux qui se mobilisaient pour y réunir les conditions de la réussite de tous. Si « les dons n'existent pas », comme l'affirmait une publication militante (Gfen, 1974), c'est qu'il faut aller chercher à l'extérieur des individus les causes des réussites et des échecs scolaires. L'héritage

remplace alors l'hérédité dans le schéma explicatif : les élèves en échec le sont parce qu'ils sont privés des ressources sociales et culturelles indispensables au succès et les pédagogies dites de compensation suffiront à les remettre à flot. Mais la critique du mythe peut à son tour devenir mythologique au sens où elle n'aurait pas elle-même à être interrogée. Or elle repose sur une conception linéaire de la causalité, de la société vers l'école, qui exonère cette dernière et ses acteurs de toute responsabilité dans le renforcement des inégalités. Elle postule une homogénéité des familles de milieux populaires qui s'oppose à la reconnaissance de la diversité des trajectoires. Elle explique, d'une manière assez ethnocentrée, les difficultés des élèves par ce qu'il leur manque et qu'ils devraient incontestablement posséder (Rochex, 2000).

La naturalisation des inégalités par attribution causale à une « société » supposée radicalement distincte de l'école, par une homogénéisation réductrice des milieux sociaux, par une exonération du système scolaire et de ses acteurs participe paradoxalement de la structure même de ce que veut ébranler la thèse du « handicap socio-culturel ». Elle empêche de fait d'analyser des phénomènes que les praticiens rencontrent nécessairement et les laisse démunis. Comment comprendre, en effet, sans la renvoyer, non à la contingence qui caractérise tous les phénomènes sociaux, mais à des quasi-miracles, l'existence de transfuges issus de milieux populaires ayant suivi avec succès des études supérieures (Terrail, 1990)? Ou le fait que les classes populaires aient assez massivement développé des aspirations de réussite scolaire au lieu d'intérioriser leur propre incompetence et l'absence de perspectives (Poullaouec, 2010)? Ou l'échec de « méshéritiers » qui avaient tout pour réussir (Henri-Panabière, 2010)? Ou l'existence de « décrocheurs paradoxaux » dont des accidents de vie déjouent la transmission des héritages en cours (Rayou, 2017)? Ou encore la singulière réussite des filles qui profitent de manière inattendue de l'extension de la scolarité dans une société dominée par les hommes (Épiphane, 2018)?

Le sociologisme et les vulgates qu'il a suscitées ont pu, un temps, minorer voire ignorer de tels phénomènes. D'autres approches, souvent nées au sein même de la sociologie de l'éducation, ont, depuis, tenté d'en rendre compte. Mais les conséquences du réductionnisme sociologique ne sont pas que conceptuelles, elles ont ainsi pu inspirer des politiques standardisées, dites de compensation qui, sur la base du « donner plus à ceux qui ont moins », ont tendu à éluder la question de ce qui produisait effectivement la difficulté scolaire, tout au moins à la résoudre en donnant plus de ce qu'on donne « normalement » à tout le monde. Or la réussite au sein d'un système scolaire suppose, outre les ressources offertes, la possibilité de les assimiler, de leur donner un sens compatible avec ce qu'on estime se devoir à soi-même et avec les codes scolaires. Tel, selon l'image de Freinet (1952), le cheval qui n'a pas soif, l'enfant pour qui n'a pas été construite l'appétence au travail scolaire pourra passer à côté des trésors proposés.

Inégalités d'apprentissages et politiques scolaires

Les théories du déficit en capital socio-scolaire des familles populaires ont sous-tendu des politiques publiques qui visaient à combler ces manques. Les modestes résultats de ces dernières (Meuret, 1994) peuvent s'expliquer par le fait que, si l'école transforme des inégalités sociales en inégalités scolaires et celles-ci en inégalités sociales, notamment par le biais des certifications qu'elle délivre, c'est parce qu'elle suppose des modalités très spécifiques d'acquisition des connaissances et compétences. Les inégalités scolaires sont donc aussi, *in fine*, des inégalités d'apprentissage (Bautier & Rayou, 2013) et l'oubli de cette dimension cognitive peut conduire à méconnaître le rôle d'acteur social à part entière de l'école dans la reproduction, voire l'aggravation, des inégalités sociales. La succession d'âges ou de modèles des politiques scolaires (Rochex, 2010) semble attester de cette difficulté. Celui de la compensation a été surtout caractérisé par une ouverture du système scolaire et une augmentation ciblée de moyens qui sous-estimaient la nécessité de transformer des pratiques d'enseignement éloignées des manières d'apprendre et des expériences de vie des publics populaires. Au lieu de prendre davantage en compte les composantes curriculaires et pédagogiques de la difficulté scolaire, les modèles suivants, celui de la lutte contre l'exclusion, puis celui de l'école inclusive ont au contraire insisté sur les logiques sociales du traitement des inégalités.

La volonté de lutte contre l'exclusion a mis l'accent sur les nouveaux problèmes sociaux que constituaient le chômage de longue durée lié aux décrochages et à l'insuffisante qualification, les violences scolaires ou urbaines. Progressivement recentrée sur les villes au détriment des campagnes, l'éducation prioritaire a fait l'objet de glissements de politiques de réussite scolaire des enfants issus de milieux socialement défavorisés vers des objectifs de gestion sociale des inégalités scolaires (Glasman, 1992, Kherroubi & Rochex, 2002). Le *credo* principal de la dernière période est plutôt celui de l'adaptation (à la diversité des potentiels, des aspirations, des talents), de la prise en compte des besoins spécifiques des élèves et de la gestion des risques que font courir les inégalités (Frاندji & Rochex, 2011). A l'approche sociologique, ici plutôt « sociologiste », qui marquait les périodes précédentes s'en substitue une autre qui présente une vision du social privilégiant la diversité des personnes sur leurs appartenances de classes. Aux origines des politiques dites de diversification figure notamment la prise de conscience de ce que les facteurs socio-économiques ne suffisent pas à expliquer les discriminations dont font l'objet les immigrés et les minorités visibles. Il faut alors aider à développer le talent dont les personnes, quelles que soient leurs origines, sont porteuses. Cette volonté a donné lieu à des initiatives et dispositifs (comme à l'Essec ou Sciences-Po) destinés à donner leur chance à des élèves issus des banlieues défavorisées (van Zanten, 2010). La création d'internats d'excellence visait elle aussi la promotion d'élèves « à fort potentiel » et, simultanément,

la diversification des élites traditionnelles (Pirone & Rayou, 2012). Tout le tissu scolaire est de fait concerné par une injonction à l'inclusion qui prenne en charge les diversités, celles du handicap physique ou mental, comme celles de tous les élèves «à besoins particuliers». En ne laminant pas par une standardisation, de fait peu démocratisante, les particularités d'élèves peu connivents avec la forme scolaire, une telle approche peut créer de la mixité sociale. Elle fait néanmoins courir le risque de naturaliser les spécificités des personnes en fermant les yeux sur les mécanismes sociaux au sein desquelles elles naissent et se développent. La montée en puissance de pédagogies dites alternatives (Wagnon, 2018), centrées sur le développement des sujets, valorise en particulier une conception de l'autonomie des personnes très peu ouverte aux substrats sociaux nécessaires à son éclosion (Castel & Haroche, 2001, Durler, 2015).

Il semble nécessaire et possible de se frayer un chemin entre des approches trop strictement déterministes et d'autres qui font du talent un effet sans cause. Mais il faut pour cela payer le prix d'une analyse relationnelle (Bautier & Goigoux, 2004) qui dénature le social et les personnes en regardant finement ce qui se passe à la confluence des attentes de l'école et des dispositions dont ses élèves sont porteurs.

Faire collaborer les disciplines

La tentation de figer les élaborations conceptuelles est une constante des héritages intellectuels dont il faut se méfier et à laquelle il importe de résister en prenant toujours le soin de contextualiser les problématiques qui ont été celles des pionniers. Ce n'est pas, par exemple, faire injure à Bourdieu que de discuter ses analyses initialement consacrées à l'enseignement supérieur en les mobilisant aujourd'hui à propos de l'enseignement de masse. Une voie complémentaire semble aussi celle qui considère qu'aucune discipline particulière ne peut rendre compte à elle seule de la complexité des phénomènes éducatifs et que, de ce fait, la pluralité des sciences de l'éducation et leur possible collaboration sont un inestimable atout.

Si la sociologie de l'éducation, voire la sociologie tout court, s'est, sinon inaugurée, du moins très fortement installée dans le paysage des sciences humaines grâce notamment à Durkheim, c'est au prix d'une distinction très forte d'avec la psychologie qui, à cette époque, avait déjà conquis ses lettres de noblesse. Une telle démarcation apparaît néanmoins comme outrée si l'on s'attache précisément à regarder ce qui, dans les phénomènes d'apprentissage, crée un rapport au monde, aux autres et à soi-même (Charlot, 1997) impliquant un décloisonnement des approches. La notion de « rapport au savoir » appelle ainsi des apports sociologiques qui s'intéressent au croisement entre des trajectoires scolaires singulières inscrites dans des trajectoires socialement cadrées et des pratiques et attentes de l'école et de ses agents (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Mais aussi des approches cliniques d'orientation

psychanalytique attentives au processus toujours singulier et non reproductible de création permanente de savoir sur soi et sur le réel (Beillerot & al, 1989). La dimension à la fois institutionnelle et personnelle des apprentissages peut également être prise en charge par la didactique (Chevallard, 2003). Le rapport au savoir apparaît ainsi comme une notion privilégiée pour la prise en compte du relationnel dans les phénomènes éducatifs (Pirone, 2017)¹ et susceptible de faire collaborer diverses disciplines (Blanchard-Laville, 2003).

Bien au-delà de cette notion carrefour, la prise en compte de l'expérience des acteurs suscite des remaniements qui visent à rapprocher sociologie et psychologie (Dubet, 1994), à prendre simultanément en compte plusieurs échelles dans la compréhension de la production sociale des individus (Lahire, 2013). D'un point de vue éducatif, de nombreux travaux montrent désormais que les élèves ne sont pas seulement des « enfants de » totalement déterminés par leurs origines sociales. Ils se font à eux-mêmes, à partir d'épreuves spécifiques, une éducation buissonnière irréductible à l'action des institutions scolaire et familiale (Barrère, 2011), peuvent connaître des conflits de loyauté à la confluence des didactiques familiales et des attentes scolaires (Kakpo, 2012), opérer des décrochages paradoxaux malgré la disposition de capitaux sociaux et scolaires qui devraient les mettre à l'abri de l'échec (Rayou, 2017). Loin de sonner le glas de la sociologie, les recherches contemporaines semblent plutôt aider à reconnaître et développer son rôle particulier dans la contextualisation des phénomènes qu'elle co-étudie avec d'autres disciplines. Une collaboration entre sociologie de l'éducation et ergonomie cognitive à propos d'enseignants entrant dans le métier (Ria & Rayou, 2008) a pu ainsi faire apparaître des possibilités de recouvrements de concepts (comme celui de « routine professionnelle »), de complémentarité entre eux (comme entre « émotions » ou « registres d'engagement »), voire d'émergence à la croisée de ces deux épistémologies (comme les « passages à risques » qui voient les jeunes professionnels mettre à l'épreuve leur identité en même temps qu'ils tentent de faire entrer leurs élèves dans la forme scolaire).

Une collaboration particulière se tisse depuis peu entre sociologie et didactique (Losego, 2014). A l'occasion d'un dialogue qui a inspiré réflexions et travaux, Samuel Johsua et Bernard Lahire (1999), en ont évoqué la nécessité tout autant que les difficultés. Pour le premier, la didactique a été initialement intéressée par un élève générique, abstrait, universel, supposé donner une réponse évidente lorsqu'il est mis face à un problème de rapport au monde physique par exemple. Mais si la séquence prévue pour un tel apprentissage

1. La création du réseau de recherche Reseida (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) en 2000 a participé du souhait de faire collaborer sociologie, psychologie et didactique pour une plus grande élucidation des processus d'apprentissage et des inégalités auxquelles ils peuvent donner lieu.

est opérationnelle pour 85 % des élèves, que se passe-t-il pour les 15 % qui ne veulent même pas s’asseoir sur la chaise ? Car cette didactique ne parle pas de garçons ou de filles, de noirs ou de blancs, mais d’élèves en général. Pour le second à l’inverse, la sociologie peut oublier les enjeux de savoir, comme le ferait un sociologue du sport analysant une mêlée de rugby, attentif à l’origine sociale et genrée des joueurs, aux rapports entre pratiques sportives et pratiques sexuelles, mais oublieux de l’enjeu qui est de conquérir le ballon pour marquer des points.

L’idée de créer une sociodidactique peut cependant sembler artificielle et dangereuse pour chacune des deux disciplines et il semble préférable de trouver des points de convergence qui leur permettent de se faire bénéficier mutuellement de leurs apports. Cela semble être le cas avec la question des « arrière-plans des apprentissages » (Sensevy, 2011), qui peuvent consister aussi bien dans les grammaires spécifiques par lesquelles nous nous approprions les objets du monde que par les contraintes de situation au sein desquelles nous agissons. On peut ainsi donner à l’action conjointe des enseignants et des élèves une double épaisseur explicative qui rende compte des enjeux cognitifs d’une séquence, des modalités proprement scolaires de les atteindre, du type d’engagement requis des sujets qui s’y livrent. Dans le cas d’une séance d’aide aux devoirs où une élève de 6e doit travailler à partir d’une fiche conçue comme dispositif destiné à faire le pont entre la classe et son dehors, il est possible d’articuler les deux approches pour mettre en évidence la nature des malentendus qui surviennent entre l’assistante pédagogique et l’élève, la première pourtant bienveillante, la seconde collaborative (Rayou & Sensevy, 2014). Une analyse didactique de la fiche liée à ce devoir de SVT fait apparaître une grande distance de l’élève par rapport aux attentes du contrat didactique impliqué par le problème à résoudre. L’élève est supposée « voir » sur les schémas mis à sa disposition ce que seule une compréhension des concepts en jeu lui permettrait de faire, ce qui n’est pas le cas. L’incertitude ordinaire des enseignants face à ce que les élèves savent ou non est ici renforcée par le fait que l’assistante d’éducation qui anime la séance ne connaît ni la biologie ni l’élève. Le non fonctionnement du contrat didactique aboutit à un simulacre où l’adulte n’enseigne pas vraiment et l’élève n’apprend pas vraiment non plus. La nature même de la fiche et les conditions de sa mobilisation par une suite de passages successifs et non coordonnés de l’assistante expliquent largement le résultat final d’une interaction qui se conclut par un « devoir fait » à l’occasion duquel l’élève donne *quitus* à l’adulte de ce qu’elle l’a aidée et cette dernière atteste de ce que l’élève s’est loyalement acquittée de la tâche. Cette altération du jeu didactique est d’autant plus compréhensible qu’une autre contextualisation, plus sociologique et elle-même orientée par la prise en compte de l’enjeu d’apprentissage, est mobilisée. Car la fiche se veut un dispositif hybride porteur de résultats du travail de classe tout autant que d’indications pour passer le relais à d’autres éducateurs dans un contexte où le travail personnel des élèves a historiquement été externalisé hors de

la classe, voire de l'école (Rayou, 2009). Elle est par ailleurs porteuse de présupposés relatifs à l'autonomie, un des piliers de la philosophie éducative contemporaine (Lahire, 2005 ; Durler, 2015), qui veulent que l'offre d'un lieu calme, d'un encadrement garant de la mise et du maintien en activité, des objets nécessaires à la réalisation du travail suffisent à la laisser éclore sans qu'il soit besoin de la construire. La double finalité cognitive (s'exercer) et sociale (faire ce qui est demandé) des « devoirs » peut ainsi être précisément documentée à travers un épisode somme toute assez banal mais révélateur des modalités quotidiennes de construction des inégalités d'apprentissage.

L'attention portée aux modes d'apprentissage à l'école conduit, dans la voie ouverte par les premiers travaux sur le rapport au savoir, à en comprendre toujours mieux les composantes. L'idée qu'il existe des « registres » de l'apprentissage s'est ainsi développée (Bautier & Rayou, 2013) car elle permet de saisir les difficiles et évolutives configurations entre plusieurs exigences que doivent opérer les élèves pour être, tout au long de leur carrière, en phase avec les attendus scolaires. L'école de nos sociétés exige en effet des modalités « légal-rationnelles » de connaissance des objets du monde transversales aux disciplines, qui supposent notamment une permanente reddition de comptes. Elle propose aussi des objets de connaissance, normalement apprêtés par les différentes disciplines, mais faisant aussi l'objet d'une culture générale et articulés à des valeurs comme l'émancipation personnelle par les savoirs ou la participation à la vie civique. Elle suppose enfin un type de sujet tout à la fois porteur d'intérêts, de sensibilité, mais capable d'entrer dans des points de vue universels pour s'adresser, à travers le patrimoine de l'humanité, à d'autres qu'ils ne connaissent pas. Si l'on apprend partout ailleurs qu'à l'école, il y a cependant une façon scolaire bien spécifique d'apprendre, signée par la définition et les inter-relations entre ces registres. La didactique, la sociologie, la psychologie ont des choses à dire sur chacun d'entre eux et sur leurs relations, mais on peut imaginer que leur apport propre est indispensable aux autres disciplines, respectivement sur l'aspect cognitif, culturel et identitaire des apprentissages scolaires.

Collaborer entre acteurs

Le souci de son utilité sociale est consubstantiel à la sociologie. Durkheim lui-même (1967) déclarait : « nous estimons que nos recherches ne méritent pas une heure de peine si elles ne devaient avoir qu'un intérêt spéculatif ». Cependant, si elle a pu historiquement mobiliser des acteurs en les éclairant sur les tenants et les aboutissants de ce qu'ils entreprenaient, la diffusion des recherches conduites en son sein tend aujourd'hui à freiner leurs ardeurs car ils peuvent anticiper et redouter les effets pervers susceptibles d'en découler (Martuccelli, 2002). Pour ne pas gaspiller son potentiel critique, elle a vraisemblablement intérêt à se tourner vers un autre type de collaborations, non seulement avec d'autres disciplines, comme vu ci-dessus, mais avec ceux

dont elle est précisément censée étudier l'action. Car l'époque où les sciences sociales dévoilaient à des acteurs peu conscients du jeu de forces qui pesaient sur eux les secrets de leur propre existence est révolue dans des sociétés critiques (Boltanski, 2009) pour lesquelles les éléments de l'analyse du social sont devenus largement accessibles. Le développement actuel de recherches dites collaboratives signe cette évolution. Il s'agit ainsi de travailler avec les enseignants plutôt que sur eux (Lieberman, 1986) dans une démarche pour laquelle le qualificatif de « collaboratif » ajoute notamment à ce que visent les « recherches-action », soucieuses d'efficacité, une dimension contractuelle impliquant des considérations éthiques.

L'adoption par les chercheurs d'une position moins surplombante vis-à-vis des acteurs qu'ils étudient est généralement recommandée et admise, elle ne suffit néanmoins pas à dire en quoi consistent de telles recherches, ni en quoi elles diffèrent d'autres plus classiques. Elles visent manifestement à dépasser un dilemme qui veut que les chercheurs laissent sens dessus dessous le terrain de leur enquête ou, s'ils se laissent aller à formuler des propositions, qu'elles apparaissent inutiles ou irréalistes à leurs destinataires. Cette dénonciation de ce qui peut apparaître comme un cynisme de la part des chercheurs se nourrit de la croyance en une opposition irréductible entre la théorie dont ils seraient porteurs et la pratique chère aux acteurs, chacune des deux ruinant les prétentions de l'autre. Les propositions faites par Martinand (2002) sont de nature à sortir de l'impasse. Elles considèrent, en effet, qu'il n'y aurait pas d'un côté une théorie et de l'autre une pratique, car, d'une part la recherche est bien un type de pratique particulière et, d'autre part, les acteurs ne pourraient agir sans théories sur le monde. Toute tentative d'inscription des résultats de la recherche dans la pratique des acteurs est alors vaine car les théories dont elle est porteuse n'ont pas été convoquées ou faites pour cela. Il faut alors, si les acteurs souhaitent avoir l'appui du type de savoir qu'elles proposent, mettre à leur service les capacités de problématisation qui sont au cœur de la recherche en les articulant aux genres de questions qu'ils rencontrent et en « reproblématisant » avec eux ces dernières.

L'engagement auprès des acteurs pour améliorer le travail et l'enseignement ne devrait ainsi pas apporter des bénéfices à sens unique car il peut en retour produire des résultats enrichis par les contextes (Bryk, 2015). De telles recherches collaboratives en éducation pourraient ainsi rejoindre un courant qui se reconnaît dans les « forums hybrides » (Callon, Lascoumes & Barthe, 2001), lieux de débats et controverses ouverts à une diversité d'acteurs et susceptibles de produire des savoirs qu'aucun groupe en particulier ne détenait auparavant. Ces controverses dites « sociotechniques » car leurs enjeux excèdent largement les questions techniques, interviennent dans des situations qui combinent des incertitudes scientifiques et des stratégies d'acteurs divergentes. Les questions éducatives élargissent manifestement à ces critères. Les voies de la reproblématisation peuvent aussi passer par

des conférences de consensus² qui font le point sur une question éducative, pas nécessairement pour faire des préconisations strictes, mais, à tout le moins, pour indiquer les terres connues et inconnues, signaler des points de vigilance. Elles sont une façon de dépasser la métaphore de la tache d'huile selon laquelle les recherches, pour peu que leurs résultats soient présentés dans des termes simples, diffuseraient d'elles-mêmes sans qu'il soit besoin de créer une langue commune dans des situations de partage. Car le jury de praticiens censé rédiger une synthèse des conférences écoutées a pour mission de décaler les chercheurs de leurs stricts intérêts de recherche et de proposer à leurs pairs une traduction des propos qui ne trahisse personne. Une initiative plus récente mais participant de la même inspiration, celle des LéA³, en fait des lieux où des équipes de terrain travaillent avec des chercheurs sur un projet de recherche au sein d'une organisation en réseau permettant échanges et mutualisations.

Comme pour toute réflexion sur la circulation des savoirs de la recherche, il importe de prendre simultanément en compte la question des objets qui circulent et celle de leur mode de circulation (Rayou, 2008), car les premiers peuvent se former et déformer selon les voies qu'ils empruntent. La sociologie de la science nous a en effet appris qu'il ne suffisait pas qu'un concept soit robuste pour qu'il se diffuse et soit socialement admis. Encore faut-il qu'il soit jugé intéressant par ses destinataires. Au modèle de la diffusion doit donc se substituer un modèle de l'intéressement, tel celui à l'œuvre dans les processus d'innovation. Alors que le premier suppose une séparation irrémédiable entre l'innovation et son environnement socio-économique, le second suppose un faisceau de liens qui unissent l'objet à tous ceux qui le manipulent. Le premier déplace l'objet technique dans un milieu plus ou moins récepteur, le deuxième voit les acteurs ou se détourner de l'objet ou l'adapter pour s'en saisir (Akrich, Callon, & Latour, 1988,). Un tel schéma semble transposable aux recherches collaboratives en éducation. Dans le cas des LéA, précisément, apparaît clairement, dans les premières recherches qui leur sont consacrées, le double bougé relatif aux canaux d'élaboration et à la nature des savoirs produits.

Dans leur article consacré à la recherche qu'elles conduisent au LéA Staël, Nizet et Monod-Ansaldi (2017) insistent sur l'importance de ces deux éléments pour l'obtention de bénéfices mutuels entre chercheurs professionnels et praticiens. Elles utilisent pour cela les notions de «broker» et

2. Marie-Duru Bellat et Denis Meuret ont, au sein du Programme Incitatif de Recherche en Education et Formation (PIREF), organisé en 2003 la première conférence de consensus en éducation en France. Une conférence de consensus annuelle se tient à l'Iufm, puis ESPE, de Créteil depuis 2005. Elle concerne depuis quelques années l'Île de France. Le Cnesco a repris lui aussi la formule.

3. Les Lieux d'éducation associés à l'Institut français de l'éducation (ENS de Lyon) ont été créés en 2011.

d'«objet frontière». La première met en évidence la nécessaire présence de passeurs suffisamment reconnus dans chacune des communautés pour pouvoir faire migrer les éléments d'une pratique vers une autre. Dans le cas d'espèce, la présence d'un enseignant titulaire d'un DEA de didactique, cité par six acteurs comme leur ayant permis, notamment par des conseils de lecture, de mieux comprendre ce qu'ils faisaient, semble précieuse. Les objets-frontière, quant à eux, constituent des ponts entre les communautés impliquées du fait que, sans consensus préalable, ils permettent néanmoins de travailler ensemble car ils admettent une pluralité d'acceptions et d'interprétations, de différents niveaux d'exigence mais autorisant un travail commun. C'est le cas d'un jeu visant des apprentissages relatifs à l'alimentation et pouvant être pris du point de vue de l'élève à travers des modalités d'exercice, de celui de l'enseignant en termes de situation d'apprentissage, de celui du chercheur, comme un objet d'étude.

Dans une recherche consacrée au dispositif «Plus de maîtres que de classes», Marlot, Toullec-Théry & Daguzon (2017) nomment «objets-biface» de telles réalités susceptibles d'assurer une fonction d'interface entre les épistémologies pratiques des chercheurs et celles des enseignants. Ils en détaillent la circulation en précisant qu'ils résultent d'un processus d'ajustement et de négociation entre les deux groupes d'acteurs. L'observation de moments d'enseignement fait mobiliser chez les chercheurs certains concepts didactiques pour les caractériser et comprendre leurs effets sur les apprentissages; certains concepts proposés par les chercheurs appellent chez les enseignants des moments particuliers de leur pratique qu'il est possible de retrouver ou mobiliser par les enregistrements vidéo. Cette collaboration construite autour d'un même objet suscite une acculturation réciproque. C'est par exemple le cas autour du «dialogue des maîtresses» ainsi nommé au cours des échanges, qui caractérise une façon pour deux enseignantes de s'interpeller devant leurs élèves afin de les faire accéder au processus de contextualisation-décontextualisation (Marlot, Toullec-Théry & Daguzon, 2019, à paraître). La notion de secondarisation (Bautier, 2004) introduite par les chercheurs permet aux praticiennes de mieux saisir les enjeux de leur action car c'est de fait ce qu'elles visent dans ce moment théâtralisé. Elle leur permet aussi de prendre conscience de ce que leur besoin de s'assurer l'engagement de tous les élèves peut aussi produire du sur-guidage et du sur-étayage, de fait contre-productifs par rapport, à l'objectif poursuivi. Cet épisode nommé, entre chercheurs et enseignantes, «maîtresses bavardes», puis «pédagogie bavarde» semble bien constituer un de ces objets bi-face. Il aide les enseignantes à typifier et maîtriser leurs actes pédagogiques; il fait progresser les chercheurs dans une meilleure connaissance des modalités et effets du sur-étayage didactique, mais également dans la compréhension de l'objet de la recherche sur le co-enseignement. Car si d'autres épisodes mettent en évidence les bénéfiques pédagogiques de ce dispositif, celui-ci

alerte sur les possibilités de surenchère entre intervenants et de possible perte de vue des processus d'apprentissage des élèves.

Conclusion

Les sciences doivent, depuis leur naissance, se méfier du scientisme. Elles-mêmes critiques des dogmes qui prétendent livrer l'alpha et l'oméga du monde, elles n'échappent pas toujours à la tentation de l'absolu, soit en tant que mouvement général de connaissance, soit comme disciplines particulières. Or si les comportements humains relèvent bien de causes, ils ne dépendent pas pour autant d'une cause des causes qu'une discipline spécifique serait capable d'appréhender. L'antidote à la dérive métaphysique n'est pourtant pas dans une réduction des recherches, mais, bien au contraire, dans de nouveaux développements par lesquels elles font la preuve de leurs avancées comme de leurs irréductibles points aveugles. De ce point de vue, il est souvent souligné que la grande chance des sciences de l'éducation est leur pluralité. Il ne peut cependant s'agir d'une pluralité de principe à partir d'une perspective *a priori* transdisciplinaire. Car quels objets particuliers se donneraient-elles à étudier? Selon quels cadres théoriques? Avec quelles méthodologies? Quel dialogue entretiendraient-elles avec le reste de la communauté scientifique? L'intérêt de leur collaboration est bien plutôt de s'entr'épauler de manière à multiplier les éclairages sur le réel. Ceci concerne bien évidemment la sociologie dont le présent article a tenté de montrer les risques qu'elle courait et faisait courir à se prétendre hégémonique tout autant que les apports irremplaçables qui peuvent être les siens.

Collaborer avec d'autres disciplines est donc une posture scientifique avant d'être morale. De même, collaborer avec les acteurs des terrains de recherche est, outre l'aspect altruiste et politiquement correct de la démarche, une nécessité vitale pour accéder de concert aux secrets d'un monde commun. Beaucoup reste à défricher dans la compréhension et l'organisation de recherches collaboratives qui ne se satisfont pas du plaisir (ou de la détestation) de l'entre soi : la nature des réseaux mobilisés, celle des connaissances produites, les rôles respectifs des uns et des autres, le droit à préconiser, celui à ne pas céder aux demandes de remédiations immédiates... Ces modalités qui, plus ou moins intuitivement, semblent appelées par l'air du temps de nos sociétés pourraient bien modifier à plus ou moins long terme une formation des enseignants encore très peu en prise avec les conditions réelles d'exercice du métier ainsi qu'une recherche qui peine à se risquer au-delà du cercle des pairs qui la produisent, la valident et l'administrent.

Bibliographie

- AKRICH M., CALLON M. & LATOUR B. A quoi tient le succès des innovations ? *Annales des Mines*, 1998, n° 11, pp. 4-17.
- BARRÈRE A. *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Colin, 2011.
- BAUTIER É. Formes et activités scolaires secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale. In : N. RAMOGNINO N. & VERGÈS P. (Dir.). *La langue française hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Aix-en-Provence : Presse Universitaires de Provence, 2004.
- BAUTIER É. & GOIGOUX R. Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 2004, n° 148, pp. 89-99.
- BAUTIER É. & RAYOU P. *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF, 2013.
- BEILLEROT J., BOUILLET A., BLANCHARD-LAVILLE C. & MOSCONI N. *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Bégédis : Editions universitaires, 1989.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (Dir.). *Une séance de cours ordinaire. Tiens, Mélanie, passe au tableau*. Paris : L'Harmattan, 2003.
- BOLTANSKI L. *De la critique*. Paris : Gallimard, 2009.
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. *Les économies de la grandeur*. Paris : PUF, 1987.
- BOUDON R. *La logique du social*. Paris : Hachette, 1979.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit, 1964.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit, 1970.
- BRYK A. Accelerating How We Learn to Improve. *Educational Researcher*, 2015, n° 9, pp. 467-477.
- CALLON M., LASCOUME P. & BARTHE Y. *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris : Le Seuil, 2001.
- CASTEL R. & HAROCHE C. *Propriété privée. Propriété sociale. Propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Paris : Fayard, 2001.
- CHARLOT B. *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, 1997.

- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. École et savoir dans les banlieues... et ailleurs. Paris : Colin, 1992.
- CHEVALLARD Y. Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In : MAURY S. & CAILLOT M. *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Éditions Faber, 2003, pp. 81-104.
- DEROUET J.-L. École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux? Paris : Métailié, 1992.
- DUBET F. *Les lycéens*. Paris : Seuil, 1991.
- DUBET F. *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil, 1994.
- Durler H. *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2015.
- DURU-BELLAT M. *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris : L'Harmattan, 1990.
- DUTERCQ Y. Sociologie de l'éducation et sciences de l'éducation. In : VERGNIUOX A. (Dir). *40 ans des sciences de l'éducation*. Caen : Presses Universitaires de Caen, 2009, pp. 93-102
- ÉPIPHANE D. Filles et garçons, *Les 100 mots de l'éducation*. Paris : PUF, 2018, pp. 92-93.
- FRANDJI D. & ROCHEX J.-Y. De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Éducation & formations*, 2011, n° 80, pp. 95-108.
- FREINET C. *Les dits de Mathieu*. Cannes : Éditions de l'école moderne française, 1952.
- GFEN. *L'échec scolaire : « Doué ou non doué? »*. Paris : Éditions sociales, 1974.
- GLASMAN D. *L'école réinventée? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaire*. Paris : L'Harmattan, 1992.
- HENRI-PANABIÈRE G. *Des « héritiers » en échec scolaire*. Paris : La Dispute, 2010.
- KAKPO S. *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : PUF, 2012.
- KHERROUBI M. & ROCHEX J.-Y. Note de synthèse *La recherche en éducation et les ZEP en France*. 1re partie : Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche. *Revue française de pédagogie*, 2002, n° 140, pp. 103-132.
- LAHIRE B. *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. Paris : La Découverte, 2013.

- LAHIRE B. *Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires*. In : LAHIRE B. *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte, 2005, pp. 322-347.
- LAHIRE B. & JOHSUA S. *Pour une didactique sociologique, Entretien avec Samuel Johsua. Éducation et sociétés*, 1999, n° 4, pp. 29-56.
- LIEBERMAN A. *Collaborative research : Working with, not working on... Educational Leadership*, 1986, vol. 43, n° 5, pp. 29-32.
- LOSEGO Ph. *Rapprocher la sociologie et les didactiques. Revue française de pédagogie*, 2014, n° 188, pp. 5-12.
- MARLOT C., TOULLEC-THÉRY M. & DAGUZON M. *Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. Phronesis*, 2017, n° 6, pp. 21-34.
- MARLOT C. TOULLEC-THÉRY M. & DAGUZON, M. *Co-enseignement et ingénierie coopérative : les conditions d'un développement professionnel. Éducation & didactique*, 2019 (À paraître).
- MARTINAND J.-L. *Entretien avec Éveline Burguière. Recherche et Formation* 2002, n° 40, pp. 87-94.
- MARTUCCELLI D. *Sociologie et posture critique*. In : LAHIRE B. (Dir.). *À quoi sert la sociologie?* Paris : La Découverte : 2002. pp. 137-154.
- MEURET D. *L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges. Revue française de pédagogie*, 1994, n° 109, pp. 49-64.
- NIZET I. & MONOD-ANSALDI R. *Construction de bénéfices mutuels en contexte collaboratif : pistes théoriques et méthodologiques. Phronésis*, 2017, n° 6, pp. 140-152.
- PIRONE F. & RAYOU P. *Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire. Revue française de pédagogie*, 2012, n° 179, pp. 49-62.
- PIRONE I. *Rapports aux savoirs. Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, 2017, pp. 767-770.
- POULLAOUËC T. *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. Paris : La Dispute, 2010.
- RAYOU P. *Sur les espaces d'intéressement, entretien avec Valérie Legros. Recherche et Formation*, 2008, n° 58, pp. 57-69.
- RAYOU P. *Faire ses devoirs*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- RAYOU P. *Décrochages ordinaires, décrochages paradoxaux. Le temps retrouvé des apprentissages. Recherches en didactique*, 2017, n° 23, pp. 11-26.

- RAYOU P. & SENSEVY G. Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 2014, n° 188, pp. 23-38.
- RIA L. & RAYOU P. Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du 2nd degré. *Recherches et éducations*, 2008, n° 1, pp. 105-119.
- ROCHEX J.-Y. Les trois « âges » des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne? In : BEN AYED C. (Dir.). *L'école démocratique. Vers un renoncement politique?* Paris : Colin, 2010, pp. 94-108.
- ROCHEX J.-Y. La 'théorie' du handicap socio-culturel : une explication ethnocentriste qui n'explique rien. *Dialogue*, 2000, n° 96-97, pp. 6-10.
- SENSEVY G. *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck, 2011.
- TERRAIL J.-P. *Destins ouvriers. La fin d'une classe?* Paris : PUF, 1990.
- TOURAINÉ A. *Le retour de l'acteur. Essai de sociologie*. Paris : Arthème Fayard, 1984.
- WAGNON S. Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition. *Tréma*, 2018, n° 50, pp. 41-74.
- ZANTEN A. van. L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation? *Sociétés contemporaines*, 2010, n° 79, pp. 69-95.

Collaborate to understand educational phenomena

Abstract: The success of sociology in explaining socio-school phenomena has paradoxically been accompanied by reductionism, which has itself led to renunciations in the fight against inequality. Relational analyses, taking into account both the provisions of individuals and the expectations of the school system, are likely to maintain the explanatory ambition of sociology and promote the power to act in schools. The educational sciences are a particularly appropriate framework for collaboration between disciplines that can reflect the complexity of educational phenomena and enable partners in the research fields to work and discover together.

Key words: Didactic. Collaborative research. Educational sciences. Sociology. Sociologism.

Colaborar en la comprensión de los fenómenos educativos

Resumen: El éxito de la sociología en la explicación de los fenómenos socio-escolares ha ido paradójicamente acompañado de un reduccionismo, que a su vez ha llevado a renuncias en la lucha **contra las desigualdades**. Los análisis de carácter relacionales, que tienen en consideración tanto las disposiciones de los individuos como las expectativas del sistema escolar, contribuyen a mantener la ambición explicativa de la sociología y promover el poder de actuar en las escuelas. Así, las ciencias de la educación constituyen un instrumento especialmente adecuado para la colaboración entre disciplinas y son susceptibles de reflejar la complejidad de los fenómenos educativos y por siguiente de permitir que los socios en los campos de investigación trabajen juntos.

Palabras claves: Didáctica. Investigación colaborativa. Ciencias de la educación. Sociología. Sociologismo.