

Recherche en éducation et discours institutionnels sur l'École :

débats et approches critiques
Entretien avec Cédric Fluckiger,
professeur à l'université de Lille,
didacticien de l'informatique

Par Luís Manuel Bernardo, Daniel Bart
et Teresa Teixeira Lopo¹

Daniel Bart (DB): Nous te remercions Cédric pour cette interview dans le cadre du dossier « Discours institutionnels d'autorité sur l'École et les systèmes éducatifs: circulation et (re)production du sens dans la recherche en éducation » que nous coordonnons pour la Revista Lusófona de Educação. Dans un premier temps, on voudrait te demander de présenter tes recherches, pour les lecteurs notamment portugais de cette revue, qui ne te connaîtraient pas encore.

Cédric Fluckiger (CF): Je suis Professeur en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Lille, plus spécifiquement en didactique de l'informatique. Je suis membre du Laboratoire CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille). Avant cela, j'ai d'abord été Ingénieur en informatique et réseaux, dans le domaine de la visioconférence, au sein de France Télécom R&D qui est devenu Orange Labs. Puis j'ai soutenu en 2007 une thèse de Doctorat, qui était à l'intersection entre didactique et sociologie, sur l'appropriation des technologies numériques par les collégiens. Sur le plan théorique, même si elle cherchait à répondre à la question didactique des pratiques familières aux élèves, cette thèse se situait dans une approche très marquée par la sociologie, et notamment la sociologie dispositionnelle de Bernard Lahire (2002).

Actuellement, j'ai deux grandes orientations de recherche. Une première qui est sur l'enseignement de l'informatique et la culture numérique au sens large, depuis l'école maternelle jusque dans l'enseignement secondaire. Il y a, dès l'école primaire, un ensemble de contenus d'enseignement que l'on peut rattacher à l'informatique, des éléments de programmation ou de pensée informatique, des éléments liés à la compréhension du fonctionnement des appareils numériques ou à une culture technique plus large, autour de la documentation ou des réseaux sociaux. Tous ces contenus, même quand ils ne prennent pas une forme disciplinaire nette, peuvent faire l'objet de recherches didactiques, attentives aux conditions et contraintes spécifiques à ces apprentissages.

Et puis, je poursuis une deuxième ligne de recherche sur les usages des outils numériques en situation éducative, en essayant en particulier de regarder les usages de ces outils qui ne sont pas forcément prévus, planifiés par les institutions ou les enseignants. Cela a fait l'objet de bien moins d'attention que les usages d'outils mis en place par les institutions. En parlant d'usages non prévus, je pense par exemple au fait qu'à l'Université, on demande fréquemment aux étudiants de travailler ensemble sur un dossier. C'est à eux de se débrouiller, certains utilisent les mails, d'autres des outils d'écriture collaborative comme des Drives ou des Pads, mais ce sont eux qui les importent dans la situation éducative. Pour se coordonner entre eux, certains créent

un groupe WhatsApp ou Facebook, c'est-à-dire qu'ils utilisent ou mobilisent dans un contexte d'apprentissage, des outils qui ne sont pas forcément prévus pour. Ce sont les effets qu'a une telle situation assez inédite qui m'intéressent.

Teresa Teixeira Lopo (TTL): Cédric, est-ce que tu peux nous expliquer en quoi ton approche didactique se distingue d'autres orientations de recherche sur l'informatique scolaire ou sur les pratiques numériques des élèves et des étudiants?

CF: Dans le premier axe de travail, je m'intéresse à l'enseignement de l'informatique. Travailler dans une équipe de didactique, avec des didacticiens du français, de l'histoire, des mathématiques, des sciences, etc. m'a amené à regarder les situations d'enseignement de l'informatique avec des concepts de didactique qui n'étaient pas forcément mobilisés par les didacticiens qui s'intéressent à l'enseignement de l'informatique. Par exemple, le concept de discipline, tel qu'il a pu être travaillé dans notre équipe de recherche Théodile au sein du CIREL, n'était pas tellement mobilisé pour une raison simple qui est que, à l'école française en tout cas, l'informatique n'était pas, jusqu'à très récemment, une discipline scolaire au sens propre du terme. Pourtant, mobiliser le concept de discipline tel qu'il été travaillé en didactique permet, par exemple, de s'interroger sur la structuration des enseignements, sur leur cohérence, sur leurs visées (à quoi cela sert-il aux élèves d'apprendre cela, la visée principale est-elle interne à la discipline, scolaire, extrascolaire?), sur les exercices ou les manières spécifiques de travailler dans la discipline, etc. J'ai fait le pari que cette ligne de questionnement pouvait être heuristique et permet de poser des questions qui n'étaient pas vraiment posées par les autres didacticiens de l'informatique.

Dans mon second axe de recherches, pour analyser les usages d'outils numériques en situation éducative, y compris des outils non prévus, le concept de littératie, tel qu'il a pu être travaillé par un certain nombre de collègues didacticiens et notamment du français (je pense notamment à Isabelle Delcambre - cf. par ex.: Delcambre, 2018), m'a finalement conduit à poser des questions assez similaires, sur les usages ou les pratiques numériques, à celles qui étaient posées sur les pratiques de lecture et d'écriture des étudiants. Là aussi, finalement, on peut voir qu'on parle de pratiques différentes, mais il y a des questions pertinentes dans les deux domaines.

Luís Manuel Bernardo (LMB): Alors, Cédric, comme tu le sais déjà, le dossier que nous coordonnons pour ce numéro de la Revista Lusófona de Educação, a pour sujet les discours institutionnels d'autorité sur l'École et notamment leur circulation dans la recherche en éducation. On a plusieurs façons d'envisager ce sujet, et on a

lu que dans tes travaux récents (par ex.: Fluckiger, 2019), tu insistes sur la dimension critique de la recherche par rapport au discours d'autorité des institutions ou des promoteurs de l'informatique à l'école. Est-ce que tu peux nous dire quelque chose de plus sur ce positionnement critique de la recherche, tel que tu le conçois?

CF: Il y a des discours d'autorité, qui sont à la fois des discours qui font appel au bon sens, on pourra y revenir plus loin dans l'entretien, qui disent par exemple «le numérique va transformer l'école», «le numérique permettra d'améliorer l'efficacité de l'enseignement». On doit être critique par rapport à ces discours-là, mais plus fondamentalement, les approches critiques renvoient pour moi, essentiellement, à ce qu'on attend de la recherche. Car à ces discours de sens commun s'ajoutent d'autres discours, qui affirment par exemple que «les chercheurs doivent apporter les outils efficaces ou les méthodes efficaces pour mieux enseigner».

Pourtant, on sait depuis longtemps en éducation, que ce n'est pas une manière pertinente de penser les choses. On ne peut pas parler de bons outils ou de bonnes méthodes en éducation, en espérant que des méthodes ou des outils qui ont fait leur preuve en condition expérimentale pourraient être diffusés et repris tels quels par les enseignants. Dans le contexte réel de classe, les enseignants adaptent, modifient, réinterprètent, ce qui fait que, comme le disent Lima et Tual (2022), même «des programmes ayant démontré empiriquement leur efficacité dans le cadre d'expérimentations à petite échelle extrêmement contrôlées produisaient des résultats nuls voir négatifs lorsqu'ils étaient implantés à grande échelle dans des classes tout-venant» (p. 155).

C'est pour cela que je revendique une dimension critique à mes travaux (Denouël & Fluckiger, 2022), qui consiste à dire qu'il faut penser autrement les rapports entre la recherche et la pratique éducative. Guy Brousseau, didacticien des mathématiques, disait que pour lui, la didactique devait «aider le professeur à modifier son statut, sa formation et son rapport à la société» (Brousseau, 1989). Je pense que c'est peut-être là le premier rôle social de la recherche didactique, de progresser dans cette direction. Brousseau dit qu'il faut aider les professeurs à faire respecter la part technique de leur métier. Par nos recherches, il s'agit de montrer à quel point l'enseignement est une expertise, qu'il ne s'agit pas d'appliquer passivement une méthode dûment testée, qu'il ne s'agit pas seulement de donner un traitement qui a été validé scientifiquement auparavant par les chercheurs. Alors montrer cette part technique du métier, c'est aller à l'encontre de tous les discours d'autorité que nous avons aujourd'hui, et notamment ceux qui en appellent à ce qu'ils appellent une recherche *translationnelle* en éducation. C'est notamment le discours porté en France par le Conseil Scientifique de l'Éducation

Nationale (CSÉN), qui dit qu'il faut une recherche translationnelle, qu'il faut proposer et évaluer des solutions aux problèmes concrets, et finalement, valider des outils que les enseignants pourront utiliser. Cela revient de fait à placer la recherche en surplomb et les enseignants en position de recevoir les bons outils.

Une approche critique consiste donc, pour moi, à concevoir autrement le rapport entre la recherche et la pratique, à passer de ce que Gérard Sensevy (2021) appelle un «paradigme du traitement» vers ce qu'il appelle un «paradigme de l'accomplissement». Les enseignants n'appliquent pas un traitement, ce sont des experts pour identifier les problèmes et apporter les réponses adaptées, pas uniquement de manière applicative, qui doivent donc être formés pour cela, dont on doit reconnaître les compétences. Je rejoins donc la position de Sensevy, qui dit qu'il faudrait que la société consente à un effort du même type que celui qui a conduit à créer des cliniques en médecine. Il appelle à la création de cliniques de l'éducation, des espaces rassemblant chercheurs et praticiens, où la pratique et la recherche sont distinctes mais sans que l'une ne soit en surplomb de l'autre, et où, finalement, seraient produites ensemble des connaissances *sur* la pratique, mais aussi des connaissances *par* la pratique.

LMB: Si j'ai bien compris, il y a là une idée aussi que des professeurs praticiens, donc avec leur expertise, peuvent eux-mêmes devenir d'une certaine façon des chercheurs? Ou participer à la recherche? Parce que si les enseignants se limitent à avoir leur propre expertise et à la partager, à un certain moment, ce n'est pas en surplomb mais ce n'est pas non plus un régime d'égalité avec les chercheurs?

CF: Alors, tout à fait, les enseignants pourraient participer à la recherche, bien plus que maintenant! Prenez les médecins... Tous les médecins ne sont pas chercheurs mais ils ont une thèse, certes d'exercice, mais qui les confronte à la recherche. Et puis dans les Centres hospitaliers universitaires, les médecins praticiens font aussi de la recherche, des chercheurs ont un lien avec la pratique. Il y a une grande fluidité entre recherche et pratique, qui n'implique pas le fait que la pratique et la recherche soient une seule et même chose, mais avec des rôles moins séparés et des rapports entre les deux qui ne sont pas du type «les chercheurs vont vous donner la bonne méthode». Ce n'est pas ainsi que fonctionne la médecine, qui constitue pourtant la référence pour les tenants de cette approche «translationnelle»: il n'y a pas des chercheurs et des praticiens infirmiers qui administrent un traitement! Pour être médecin, il faut une expertise, que la société reconnaît, y compris par une formation qui dure plusieurs années, beaucoup plus que la formation d'un enseignant, ainsi que par une rémunération des médecins bien supérieure à celle des enseignants.

DB: La comparaison que tu proposes avec la médecine me fait penser aussi aux débats qui ont lieu dans la médecine sur ces questions, et notamment au rôle des laboratoires et de leur puissance. Est-ce que ton orientation critique par rapport aux discours sur le numérique, n'est pas un effet aussi du fait que ce domaine de recherche, l'informatique, les logiciels à l'école, est particulièrement investi par des discours politiques, technologiques, économiques, marchands, qui tentent d'y faire autorité? Peut-être un petit peu comme le font des laboratoires pharmaceutiques...

CF: L'école est particulièrement investie par les discours marchands et politiques, mais le domaine du numérique en éducation n'est pas le seul qui soit confronté à des discours d'autorité. Le domaine de la lecture et de l'écriture, en France, a été confronté aux mêmes discours d'autorité et à la même illusion de trouver la bonne méthode validée par la science, et plus spécifiquement par une forme de recherche scientifique, les neurosciences. Mais effectivement, les enjeux financiers et marchands sont peut-être encore supérieurs dans le numérique. Les éditeurs de matériel et de logiciel voient dans l'éducation un champ formidable pour vendre des produits. Nous sommes, de ce fait, particulièrement confrontés, sans être les seuls, à des discours marchands.

Pour autant, n'oublions pas non plus que dans ce domaine-là, il y a des discours qui viennent d'autres acteurs. Par exemple, les ingénieurs ont tendance à avoir une vision assez techno-déterministe de l'innovation, c'est-à-dire l'illusion qui «si on fait une invention, les gens l'adopteront». Or on voit que c'est beaucoup plus complexe en réalité. Les dynamiques d'appropriation des nouvelles technologies dépendent de beaucoup de facteurs!

Ces discours sont particulièrement forts concernant le numérique à l'école.

C'est vrai pour les discours sur les «natifs numériques», suite à un article de Prensky (2001), qui sont repris dans des discours médiatiques, politiques, alors que cette notion ne repose sur aucune base empirique. La recherche montre que cette conception en termes de génération homogène ne fonctionne pas et empêche au contraire de voir les dynamiques à l'œuvre. Et d'ailleurs les discours sur les jeunes ultra compétents parce que «natifs numériques» ne correspondent ni à ce que les enseignants observent, ni même pas à d'autres discours qui vont en sens inverse, parfois catastrophistes sur les technologies qui abêtissent les enfants, les rendent hyper actifs, accros aux écrans, modifient leur rapport à la langue, etc. Il y a à la fois des discours très enthousiastes et des discours très catastrophistes qui coexistent et qui, ni les uns ni les autres ne correspondent vraiment à ce que vivent les enseignants.

L'idée, pour prendre un autre exemple, que le numérique va améliorer l'enseignement, va modifier les pratiques et finalement «changer l'école», est un autre discours

récurrent. On peut lire, par exemple, dans une lettre de mission du ministère de l'Éducation nationale de 2015 que «le déploiement du numérique dans le système scolaire, va réduire les inégalités sociales et culturelles et ouvrir l'école sur son environnement». Un autre texte disait «cela va apporter une solution à l'échec scolaire». Évidemment, ce n'est pas le cas! Mais du coup, puisque ce n'est pas le cas, les enseignants sont accusés de ne pas avoir bien utilisé les technologies, supposées validées et approuvées par la science! Et ça a des effets délétères!

Alors une posture critique consiste à montrer la logique de ces discours-là et donc à légitimer auprès des enseignants des manières de résister à ces discours, qu'ils puissent dire «ce n'est pas ce que *nous* ressentons, ce n'est pas que nous sommes, rétrogrades ou rétifs aux changements. Les chercheurs disent comme nous!».

C'est pour cela qu'il est important que nous ayons cette posture critique par rapport aux discours, une posture qui mette en avant le point de vue des acteurs scolaires. Qu'est-ce qu'ils pensent quand ils entendent «il faut inclure le numérique à l'école»? Qu'est-ce qu'ils en pensent quand on leur dit «il faut faire de la programmation à l'école maternelle»? Avant même de se demander «est-ce que c'est bien ou pas», je pense qu'il faut donner la parole aux acteurs.

TTL: Je voudrais t'interroger sur cette relation entre innovation technologique et innovation pédagogique. S'il n'y a pas de rapport direct entre ces deux aspects comme tu le dis, cela voudrait dire qu'affirmer un tel rapport direct entre eux serait une prise de position politique? Et dans ce cas, comment conçois-tu le rôle du numérique, notamment quand il est perçu comme instrument «neutre»? Par exemple pour ce qui concerne l'amplification de l'autorité du discours des institutions ou les logiques de reconnaissance de l'autorité scientifique du chercheur en éducation lui-même à travers sa présence en ligne (e-réputation/e-notoriété)...

CF: Je ne suis pas seul à avancer que l'innovation technologique n'engendre pas nécessairement l'innovation pédagogique. C'est certes une idée qui est répétée constamment dans les discours ministériels ou par des institutions comme l'OCDE. Comme je le disais tout à l'heure, ces discours qui ont des effets. Dans sa thèse, Carreño (2018) montrait par exemple au Chili, le poids de ces discours sur les représentations et les pratiques des enseignants. Et pourtant, les recherches sont assez unanimes pour dire que ce n'est pas ainsi que cela marche, que l'innovation pédagogique ne provoque pas, ou très marginalement, une transformation des pratiques enseignantes. S'il y avait une causalité, elle serait plutôt dans l'autre sens: ce sont les enseignants innovateurs pédagogiques qui vont rechercher dans la technologie les moyens de mettre en œuvre

des pratiques pédagogiques nouvelles. Par exemple, des enseignants qui veulent avoir des pratiques pédagogiques en classe inversée, vont rechercher et intégrer à leur enseignement des outils pour le faire! L'idée que parce qu'on a des outils numériques, on va se mettre à innover pédagogiquement, est donc non seulement discutable mais très vraisemblablement fausse. Donc la critique du lien entre innovations technologiques et pédagogiques est très partagée. Un numéro de la revue *Spirale* que nous avons coordonnée en 2019 discutait justement cela (Bernard & Fluckiger, 2019). C'est donc quelque chose qui est bien documenté désormais et on peut regretter que les institutions éducatives valorisent plutôt les discours prophétiques qui promettent que telle ou telle technologie résoudra les difficultés des systèmes scolaires...

Concernant la fin de la question, ce n'est pas tellement mon domaine. Ce qui est certain, c'est que les instruments ne sont jamais «neutres», ils modifient les activités, modifient les personnes. Dans ce sens-là, je peux être assez vygotkien: l'instrument modifie le sujet en même temps que tout le système d'activité. Alors oui, effectivement, il y a des choses qui changent dans le domaine de la recherche, mais je serais en peine de dire en quoi précisément.

LMB: Ce n'est pas ton domaine de recherche mais il semble bien qu'il y a une espèce de double fait. Un fait du côté de l'éducation, le sentiment d'une certaine crise, qui appelle ou qui exige tout un discours, tout un jeu de justification et d'autorisation, qui n'est pas toujours évident. Et par ailleurs, il y a ce fait qui vient de la société en général, de la représentation commune du numérique, selon laquelle celui-ci est vecteur de notoriété. Comment penser cette logique selon laquelle le numérique a aussi un rôle disons socio-politique, par rapport à une nouvelle crédibilité requise par le discours éducatif qui, au moins ici au Portugal, est vraiment en crise?

CF: Un élément de réflexion sur cette question-là: le développement du numérique dans nos vies modifie notre rapport à l'information et, justement, notre rapport à l'autorité. A qui fait-on confiance? Aux scientifiques? Aux institutions? On a vu avec la crise du COVID par exemple, à quel point un certain nombre de gens ne font pas confiance aux autorités médicales. Parfois à raison, parce que des autorités politiques et de santé ont aussi menti sur l'épidémie, sa dangerosité, les stocks de masques, etc.! Et en même temps, il est remarquable que des positionnements critiques sur les discours institutionnels pouvaient dire à la fois, «il ne faut pas faire confiance aux élites» tout en suivant le Professeur Raoult justement parce qu'il est un chercheur reconnu, directeur d'un institut, etc. C'est une manière de rejeter un discours d'autorité... par

un argument d'autorité. Il y a donc là un brouillage qui rend difficile de s'y retrouver, de savoir à qui faire confiance.

Mais cela renvoie à un problème encore plus général: il n'y a pas de culture scientifique un peu partagée sans des formes de confiance qui vont à l'encontre de l'attitude scientifique elle-même. Par exemple, je suis plutôt bien convaincu que le sucre est mauvais pour les dents. Pourtant, je n'ai aucune compétence dans le domaine, et je n'ai mené aucune recherche sur les dents. Donc je fais confiance à des gens, des chercheurs, mon dentiste, mes cours de biologie au collège. Cela signifie que finalement, lorsque nous disons que «la science c'est ne pas accepter des croyances mais des faits démontrés», ce n'est pas tout à fait vrai. En pratique, nous faisons toujours confiance à des gens, comme lorsque nous «croyons» que le sucre est mauvais pour les dents. Mais la question est: à qui, et surtout comment faisons-nous confiance?

Car ce à quoi nous devons faire confiance, c'est en réalité au processus qui a permis à ces discours d'être discutés, critiqués, puis validés avant d'être diffusés. Il est certain que le numérique brouille ces choses-là, on ne sait plus très bien quel a été le processus de discussion, de critique et de validation avant la diffusion de connaissances. Un des problèmes de la diffusion des *fake news* actuellement, est là, dans ce problème de confiance et d'autorité.

Alors effectivement, se pose le problème pour la recherche en éducation: comment diffuser des résultats dans un contexte où l'information passe par des canaux numériques? Comment donner des résultats de manière à ce qu'ils n'apparaissent pas comme un discours parmi d'autres, mais montrer qu'il s'agit d'un discours qui est passé par le filtre de la discussion contradictoire, car c'est bien là la spécificité des discours de recherche. Comment est-ce qu'on peut faire comprendre cela largement, et ne pas mettre tous les discours sur le même plan? Il y a là un vrai enjeu, je pense.

LMB: C'est intéressant car on voit bien qu'aujourd'hui, le pouvoir essaye aussi d'aller vers des experts pour trouver une légitimation indirecte, disons. Directe par rapport à la science, mais indirecte par rapport au pouvoir en tant que tel. Donc c'est un partage de pouvoir. Il y a de nouvelles institutions qui apparaissent constamment, comme ces Conseils de ceci, ces Conseils de cela. Dans ton article critique (Fluckiger, 2020) sur un texte du CSÉN, tu prends position sur les expérimentations randomisées en avançant que ce n'est pas le processus le plus abouti de validité, ou de preuve dans la recherche en éducation. Mais est-ce que ta critique concerne plutôt l'institution en tant que telle, c'est-à-dire le fait qu'il y ait une institution qui essaye de décider sur le plan scientifique, qui essaye d'être, elle, d'autorité maximale? Ou bien ta critique concerne strictement le positionnement épistémologique que cette

entité défendait, soutenait? Ou bien, disons quelque chose entre les deux, entre autorité et pouvoir épistémologique?

CF: Pour lever d'abord une ambiguïté, les expérimentations randomisées contrôlées me semblent en effet être la méthode la plus aboutie pour obtenir des «preuves». C'est même souvent la seule méthode pour «prouver». Pour savoir si l'hydroxychloroquine fonctionne, il faut la tester par rapport à un placebo, et vérifier si l'une fonctionne mieux que l'autre, etc. Cela, seule l'expérimentation randomisée contrôlée peut l'apporter. Moi, ce que je dis, c'est deux choses.

Premièrement, est-ce que la seule chose qu'on peut faire dans la recherche en éducation, c'est de rechercher des preuves? Je ne pense pas! Nous pouvons apporter une compréhension des processus sans chercher à «prouver». Parce que prouver, c'est prouver des relations, des causalités, des liens... Pour le faire, il faut effectivement des méthodes rigoureuses. Et ce serait problématique de dire qu'on a des preuves, quand ce qu'on a c'est une description, une compréhension d'un processus.

Deuxièmement, est-ce qu'en éducation, pour aider les praticiens, ce sont de preuves obtenues expérimentalement dont on a le plus besoin? Je n'en suis pas convaincu non plus! Par définition, quand nous faisons une étude randomisée contrôlée, on cherche à isoler des variables explicatives, à faire abstraction de toutes les variables secondaires et à montrer si, avec ou sans l'hydroxychloroquine, avec ou sans tel outil d'apprentissage de la lecture, ça fonctionne mieux ou pas. Or, en éducation, si on fait abstraction de tout contexte, de toutes les autres variables secondaires, on a peut-être montré un effet, mais le poids du contexte est tellement grand! Je peux peut-être prouver que telle ou telle méthode de lecture est plus efficace en faisant abstraction du milieu social, de l'âge auquel on apprend à lire, du fait qu'on est de langue maternelle française ou allophone. Je peux peut-être le prouver, mais quelle valeur cela aura si j'ai fait abstraction du fait que peut-être pour les élèves d'origine étrangère, ça ne marche pas. Peut-être que pour tel type d'enseignant, ça ne marche pas. Et plus encore, peut-être que pour un savoir-faire procédural, comme faire une addition telle méthode marche bien, mais la difficulté de cet élève c'est de comprendre, profondément, ce qu'est un nombre... Si on dit à l'enseignant qu'il n'a qu'à appliquer une méthode validée statistiquement, peut-être passera-t-il à côté de la difficulté de cet élève-là... C'est-à-dire que le poids du contexte, la variété des contenus possibles à l'école, la gamme de difficultés des élèves sont tellement grands, que finalement on se retrouve avec des résultats qui n'ont que très rarement d'intérêt pour la mise en pratique dans les classes, et parfois produisent des résultats négatifs, comme le soulignaient Lima et Tual (2022). Il y a

tellement de facteurs que finalement, ce type de preuves, avec un tel niveau de généralité, ça n'a plus beaucoup de sens.

Donc bien sûr, c'est un problème qu'une instance politique comme le CSÉN décide quelle est la bonne et la mauvaise recherche. C'est d'abord aux chercheurs de dire sur quoi il est légitime ou pas de travailler, évidemment, en tenant compte des attentes de la société. Mais surtout, je souligne qu'il y a un problème dans la manière même de mener la discussion. Le principe de la science, c'est de tenir compte de la science existante. Il y a cinquante ans de recherche sur les technologies en éducation! Si on veut prendre position sur l'usage des technologies en éducation et sur quelle recherche il convient de mener, la moindre des choses c'est de connaître cette littérature, de la citer, de se positionner par rapport aux débats existants, de ne pas cacher les divergences. Par exemple, l'idée que cela a du sens de chercher et valider des méthodes «qui marchent» et de les appliquer, c'est un point de vue qui a été combattu au sein des sciences de l'éducation depuis très longtemps, comme dans les travaux de Marc Bru (par ex.: Bru, 1998). Des chercheurs ont discuté des limites d'un tel applicationnisme. On peut et on doit rediscuter tout cela, car on peut tout discuter en science! Mais le discuter signifie ne pas faire comme si les recherches, les résultats, les positions scientifiquement informées n'existaient pas, ne pas écarter les critiques. Mettre la poussière sous le tapis, n'est certainement pas une méthode de discussion scientifique. La moindre des choses quand on veut dire aux chercheurs ce qu'ils doivent faire, c'est déjà d'avoir une forme de discours qui soit scientifique. Donc pour moi, ce texte du CSÉN qui veut instaurer plus de scientificité dans la recherche en éducation n'est pas lui-même un texte qui relève du discours scientifique. Et ça, ça pose tout de même problème.

DB: Le fait que ce texte du CSÉN ne fasse pas référence justement à ces discussions anciennes de la recherche en éducation, est-ce que pour toi cela renvoie à une forme de dévaluation de l'autorité scientifique de la recherche en éducation? Et de la difficulté des résultats de la recherche en éducation à faire autorité? Que ce soit auprès des professionnels, de la société, ou des autres disciplines de recherche?

CF: Oui je pense. La recherche en éducation, comme toute recherche, apporte des résultats. Il y a des choses qu'on conseille, dont on sait qu'elles marchent moins bien que d'autres. On peut décider de ne pas en tenir compte, mais enfin la recherche apporte quand même des résultats. Et puis, il y a aussi un travail conceptuel, une manière de penser l'éducation. Par exemple, l'idée sous-jacente à la demande de tester l'efficacité pédagogique des technologies est une demande légitime pour un décideur; qui se demande si c'est bien la peine d'investir tant de millions d'euros pour équiper

les classes en tableau numérique interactif... Mais pour légitime qu'elle soit, cette demande s'inscrit dans une certaine conception, un paradigme que Simon Collin (2016) appelle un «paradigme de l'impact». Les résultats de plusieurs décennies de travaux en éducation nous apprennent que les questions de recherches posées en ces termes donnent systématiquement des résultats décevants. Nous savons qu'il est bien plus fructueux de penser les choses plutôt en termes de modification du système d'activité, de penser l'activité des élèves et des enseignants, en tant qu'activité instrumentée dans le sens des approches instrumentales de Rabardel (1995) par exemple. Dans ce sens-là, dans les approches issues des travaux initiés par Vygotski (1930/1997) quand on change d'instrument, on change l'activité et on change le sujet. Dans cette perspective, comparer l'apprentissage de la lecture avec ou sans tablette, n'a guère de sens, parce ce n'est tout simplement plus la même activité. D'ailleurs, on constate une grande ambiguïté dans les demandes qui sont adressées aux chercheurs, puisqu'à la fois on leur dit «il faut que vous prouviez que c'est plus efficace avec tel outil que sans» et d'un autre côté, on dit «le numérique va complètement changer et modifier l'enseignement»: donc ce n'est plus comparable!

Il me semble donc que la dévaluation des sciences de l'éducation joue sur les deux tableaux. À la fois ce qu'on connaît, les résultats, n'est pas pris en compte et à la fois les concepts qui ont été construits pour penser le monde éducatif ne sont pas pris en compte non plus.

TTL: J'ai consulté la composition même du CSÉN et c'est surprenant de voir le poids des sciences cognitives, des neurosciences, de la psychologie cognitive, etc... Et ça, cela peut induire aussi une différence forte de positionnement concernant l'apprentissage et l'enseignement non?

CF: Effectivement, il y a là une forme de réductionnisme de penser finalement que là où se joue l'apprentissage, c'est essentiellement au niveau neuronal. Bien sûr le niveau neuronal existe, c'est la base matérielle sur laquelle les apprentissages se font. Mais ne regarder que cette dimension-là pose problème parce qu'on peut regarder l'enseignement et l'apprentissage à d'autres échelles. C'est un peu comme si on disait que la santé n'allait être étudiée que du point de vue de la chimie, parce que le corps humain et les médicaments reposent sur une base chimique. Certes, mais regarder tout de ce point de vue-là ne permet pas de comprendre l'ensemble du phénomène. Sur l'enseignement et l'apprentissage, c'est exactement à cela qu'on assiste. Les résultats et les concepts que les didacticiens, les sociologues, etc. peuvent apporter sont une autre manière de voir les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage, que les

neurosciences. C'est donc effectivement un problème d'avoir au sein du CSÉN une surreprésentation de cette discipline. Et il est frappant que dans plusieurs textes du CSÉN les références sont quasi-exclusivement à des travaux en neurosciences avec une occultation de tous les autres apports possibles pour comprendre le phénomène psychologique, social, économique, historique, didactique qu'est le fait pour quelqu'un d'apprendre quelque chose à quelqu'un d'autre.

LMB: En lisant ce texte du CSÉN et tes critiques, en t'écoutant aussi, on sent peut-être un peu une séparation dans ta position, je ne sais pas si elle existe vraiment, ça ce sera une partie de ma question, entre le politique et l'expertise ou la recherche. Et à un certain moment, il y a pratiquement une espèce de conflit entre les deux. Alors, est-ce que dans cette opposition, au moins déclarée, il faudrait voir un plaidoyer pour la séparation entre l'expertise et la politique? Est-ce que la recherche en éducation peut survivre au-delà ou contre la politique, et même contre le poids que la politique a dans les pratiques éducatives? Y-a-t-il un endroit quelconque, un domaine quelconque où le politique ne soit pas mélangé avec le scientifique, et où l'on peut trouver une légitimité strictement scientifique? Strictement épistémologique? Et dans ce cas, quel serait-il?

CF: La distinction, c'est celle que propose Weber (1919) quand il identifie une tension entre «le savant et le politique». Alors, s'il y a plaidoyer de ma part, ce serait un plaidoyer pour que les chercheurs, et au-delà la société, soient conscients que la recherche et l'expertise, sont deux opérations importantes, mais différentes. Nous devons à la société, en tant que chercheurs, de répondre à ses questions, d'intervenir dans les débats de société et d'apporter des résultats. Donc je ne pense pas qu'il faille que nous refusions ou dévalorisons l'expertise. Mais l'expertise au fond, consiste à répondre, avec la rigueur méthodologique propre aux sciences, à des questions posées dans des termes ordinaires. Alors que la recherche, consiste à construire nos objets, nos concepts, nos unités d'analyse en rupture avec le sens commun. Par exemple, répondre à une demande d'évaluation des outils d'enseignement, cela voudrait dire finalement que l'unité d'analyse pertinente pour analyser l'activité d'enseignement, ce serait l'outil. Je pense que ce n'est pas le cas et que l'activité elle-même peut-être une bien meilleure unité d'analyse. Pour moi, le travail de recherche commence à partir du moment où nous reformulons, nous re-problématisons dans des cadres disciplinaires, dans des cadres théoriques, les questions que la société nous adresse. Quand nous répondons directement dans les cadres posés par les acteurs de la société, nous

sommes plutôt dans l'expertise. Évidemment, il y a un continuum entre les deux, ce ne sont pas deux choses complètement séparées sans que ce soit la même chose.

Personnellement, je plaide pour que nous soyons conscients de ce que nous faisons, en acceptant de répondre aux questions qui nous sont posées, mais en assumant aussi parfois de dire «cette question, pour nous, n'a pas de sens et nous préférons vous proposer des manières de comprendre le monde formulées dans d'autres termes».

Précisément, la posture critique me semble être une manière d'articuler les deux, c'est ne pas se contenter de dire: «nous sommes des chercheurs, nous n'avons pas à répondre aux questions que la société nous adresse» ni, à l'inverse de reprendre sans les interroger les catégories avec lesquelles la société, les institutions pensent le monde. Dans cette perspective, nous pouvons envisager qu'une manière pour la recherche d'intervenir, c'est de fournir aux acteurs des éléments de compréhension, issus de cadres théoriques que nous construisons et mobilisons. Par exemple le concept de Bourdieu de capital culturel, a été pour un certain nombre d'enseignants, une manière de prendre de la distance par rapport à des explications des inégalités de réussite très «économisantes» ou très «biologisantes». Finalement, cela a donné aux acteurs des moyens de penser un autrement. C'est un exemple d'un travail conceptuel, mais qui a malgré tout une implication dans la société.

Une telle attitude me semble indispensable pour une discipline qui est liée à un champ de pratiques. Johsua avançait dans sa discussion avec Lahire (Johsua & Lahire, 1999) qu'il serait inconcevable que la recherche *en* médecine, ne finisse pas par dire comment soigner. Ça n'aurait pas de sens! Je pense que c'est la même chose en éducation. Nous devons à un moment assumer le fait que nous avons un point de vue sur comment enseigner. Mais cette part de notre activité ne peut pas se faire au détriment de notre mission de comprendre et décrire les phénomènes éducatifs, plus largement que la manière dont la société, à un moment donné, se pose les problèmes.

DB: Pour terminer, on souhaiterait te poser une question concernant le fait que l'activité d'enseignant-chercheur comporte différentes sphères. Outre la recherche dont on a beaucoup parlé, il y a beaucoup de lieux de représentations dans des instances, conseils, on a parlé du CSÉN, où, en tant que chercheur, on peut être amené à contribuer, ou participer à des discours d'autorité institutionnels. Alors, comment toi, justement, tu conçois à la fois cette orientation critique de la recherche, mais la possibilité pour les chercheurs d'être eux-mêmes au cœur des fonctionnements institutionnels, universitaires ou autres?

CF: C'est une question difficile! Déjà, évidemment, il n'y a jamais aucune garantie. Ce n'est pas parce que quelqu'un se revendique d'une posture critique que cela garantit que lui-même ne reproduise pas un certain nombre de postures d'autorité, que ce soit sur ses collègues, sur ses doctorants, sur les praticiens auxquels il s'adresse, etc. Évidemment, il n'y a absolument aucune garantie! Je ne vois pas les orientations critiques de la recherche comme un élément pour lutter contre les discours d'autorité, cela se joue à un autre niveau. La structuration du domaine de la recherche scientifique, qui est une structuration assez largement faite par les pairs, finit par reconstruire des postures d'autorité. Par exemple, quand nous sommes, en tant que chercheurs, appelés à être en position d'évaluation ou d'expertise, nous pouvons le faire de manière plus ou moins bienveillante. Il est possible de le faire dans une forme de jugement ou alors dans une forme d'accompagnement de collègues, qui consiste à dire «j'ai un point de vue décalé parce que je ne suis pas moi-même l'auteur de l'article ou dans cette unité, mais je peux vous aider à prendre conscience de choses dont vous-même, qui êtes dedans, n'avez pas forcément conscience».

Mais cette manière bienveillante de considérer le travail d'expertise ou d'évaluation ne me semble pas découler de postures de recherche critiques, que des chercheurs qui se revendiquent de tradition critique, soient plus que d'autres évaluateurs ou relecteurs dans une démarche d'accompagnement ou de compréhension! Mais peut-être faudrait-il un travail de recherche spécifique là-dessus pour le savoir? Car c'est bien cela qui caractérise les discours de recherche: on peut avoir une intuition, qui conduit à imaginer une nouvelle question et des moyens méthodologiques pour tenter d'y répondre...

DB: Nous pouvons conclure sur cet aspect qui nous amène à réfléchir aussi sur notre positionnement professionnel et pas seulement théorique. Merci beaucoup Cédric pour tous ces éléments!

Note

¹ Cet entretien a eu lieu le 16 décembre 2022. Nous remercions Chloé Fernandez (Virtu'elle) pour la retranscription.

Références

Brousseau, G. (1989). Utilité et intérêt de la didactique pour un professeur de collège. *Petit x*, 21, 47-68.
https://irem.univ-grenoble-alpes.fr/medias/fichier/21x6_1570439602958-pdf

- Bru, M. (1998). Qu'y a-t-il à prouver, quand il s'agit d'éducation? La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement: après les illusions perdues. In C. Hadji, & J. Baillé (Eds.), *Recherche et éducation. Vers une nouvelle alliance* (pp. 45-65). De Boeck.
- Carreño Valdivia, Y. (2018). *Contribution des technologies à l'apprentissage du langage écrit à l'école primaire : approche comparative des politiques éducatives et des pratiques d'enseignement entre la France et le Chili*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Georges-Louis Baron, Université Paris Cité]. <https://www.theses.fr/2018USPCB160>
- Collin, S. (2016). Le numérique en éducation : au-delà de l'impact. *Diversité*, 185, 137-141.
- Denouël, J., & Fluckiger, C. (2022). Éléments pour une sociologie critique du numérique en éducation et formation. In S. Collin, J. Denouël, N. Guichon, & E. Schneider (Eds.), *Le numérique en éducation et formation, Approches critiques* (pp. 59-84). Presses des Mines.
- Fluckiger, C. (2020). Critique d'un texte du CSEN sur la recherche qui a «sa place» en éducation. *Adjectif: analyses et recherches sur les TICE*, <https://adjectif.net/spip.php?article541>
- Fluckiger, C. (2019). *Une approche didactique de l'informatique scolaire*. Presses universitaires de Rennes.
- Delcambre, I. (2018). Littéracies universitaires et mémoires professionnels. *Questions Vives*, 30, <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3072>
- Johsua, S., & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. *Éducation et sociétés*, 4, 29-56. https://education.cuso.ch/fileadmin/education/Didactique_Sociologique.pdf
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Nathan.
- Lima, L., & Tual, M. (2022). De l'étude randomisée à la classe: est-il suffisant d'avoir des données probantes sur l'efficacité d'un dispositif éducatif pour qu'il produise des effets positifs en classe? *Éducation et didactique*, 16(1), 153-162. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.9899>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Collin.
- Sensevy, G. (2021). Des sciences interventionnelles ancrées sur des alliances entre recherche et terrain? Le cas des ingénieries coopératives. *Raisons éducatives*, 25, 163-194. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0163>
- Vygotsky, L. S. (1930/1997). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly, & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 39-47). Delachaux et Niestlé.
- Weber, M. (1919). *Le savant et le politique*. Plon.

Cédric Fluckiger

Université de Lille

Théodile-CIREL

E-mail: cedric.fluckiger@univ-lille.fr

ORCID: 0000-0002-2900-0616

Luís Manuel Bernardo

Universidade Nova de Lisboa
Instituto de Filosofia da NOVA
E-mail: lm.bernardo@fcsh.unl.pt
ORCID: 0000-0002-3587-7799

Daniel Bart

Université de Lille
Théodile-CIREL
E-mail: daniel.bart@univ-lille.fr
ORCID: 0000-0002-8771-1280

Teresa Teixeira Lopo

Universidade Lusófona
Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento
E-mail: teresa.lopo@ulusofona.pt
ORCID: 0000-0001-5483-1975