

Genèse et fonctions des doxas pédagogiques

Bruno Fondeville

▶ **To cite this version:**

Bruno Fondeville. Genèse et fonctions des doxas pédagogiques. Education & Formation, 2018. hal-03251682

HAL Id: hal-03251682
https://univ-tlse2.hal.science/hal-03251682

Submitted on 7 Jun 2021

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.

Genèse et fonctions des doxas pédagogiques

Bruno Fondeville

UMR EFTS - Université de Toulouse 2 Jean Jaurès
ESPE, 56 avenue de l'URSS
31000 Toulouse
bruno.fondeville@univ-tlse2.fr

RÉSUMÉ. La connaissance sociologique et didactique des modes de production des inégalités scolaires interroge les fondements des doxas pédagogiques qui entourent les pratiques d'enseignement à l'école primaire. Cet article présente des éléments de réflexion théorique susceptibles d'expliquer la genèse et les fonctions de ces doxas. Il montre que la sociologie des sciences et la sociologie de la vulgarisation scientifique offrent des cadres théoriques explicatifs intéressants pour comprendre les processus de circulation et de transformation des savoirs en doxas.

MOTS-CLÉS : inégalité sociale - formation des enseignants – scolarisation - sociologie de l'éducation

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

1. De la problématique des inégalités scolaires à un questionnement sur les discours professionnels qui entourent les pratiques d'enseignement

Depuis maintenant quelques années, dans la lignée de la sociologie de Bourdieu et Passeron (1970) et de Bernstein (2007/1996 ; 2007/1975), la recherche française en éducation sur les inégalités scolaires met en évidence le rôle des pratiques d'enseignement dans la production des difficultés d'apprentissage qui touchent plus particulièrement les enfants issus de milieux populaires (Bautier & Rochex, 1997 ; Bautier & Rayou, 2009 ; Bonnéry, 2007). Elle souligne aussi que ces pratiques se soutiennent assez fréquemment de discours professionnels en apparence progressistes. C'est ainsi au nom de la réussite de tous les élèves et de la prise en compte des plus faibles d'entre eux que certains enseignants de l'école primaire justifient leurs pratiques d'enseignement et revendiquent leur adhésion à une idéologie moderniste et constructiviste (Pelgrims & Cèbe, 2010 ; Marlot & Toullec-Théry, 2011 ; Rochex & Crinon, 2011). Ces discours peuvent prendre la forme de prescriptions générales du type : rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, donner du sens aux savoirs appris, faire manipuler les élèves, les motiver en proposant des situations ludiques et des supports authentiques.

Ces travaux relèvent essentiellement de méthodologies qualitatives : ils ne permettent donc pas à eux seuls de tirer des enseignements sur le poids de ces prescriptions dans la sphère professionnelle des professeurs des écoles. Cependant, ils sont relativement concordants avec les résultats d'autres recherches sur les prescriptions valorisées par les enseignants et sur leurs croyances, qu'ils soient débutants ou expérimentés (Daguzon, 2009 ; Vause, 2010 ; Zakaria, 2012). Ces recherches montrent en effet que les discours qui entourent les pratiques d'enseignement convoquent, sans s'y réduire, des principes pédagogiques inspirés d'une vision moderniste de l'éducation et d'une conception socio-constructiviste des apprentissages. Aussi, à défaut de bénéficier d'études quantitatives qui permettraient d'établir une cartographie précise des croyances des professeurs des écoles, nous nous appuierons sur les recherches qualitatives précédemment citées pour postuler l'existence d'une affiliation non exclusive mais significative des discours professionnels contemporains à cette vision de l'éducation et conception des apprentissages.

Ce postulat est donc à la source de notre questionnement sur les discours professionnels qui entourent les pratiques des enseignants. Comment expliquer la genèse et la prégnance de discours justifiant des pratiques qui semblent peu favorables aux publics les moins familiarisés avec la forme scolaire ?

Nous expliquerons dans un premier temps en quoi la notion de doxa est intéressante pour caractériser le type de discours professionnels qui nous intéresse ici. Nous présenterons ensuite, avec l'appui de la sociologie des sciences, un cadre de problématisation de la circulation et de la transformation des savoirs susceptible de rendre compte de la genèse et des fonctions des doxas pédagogiques. Nous montrerons, à partir de ce cadrage, que la dogmatisation des savoirs scientifiques peut être appréhendée comme une modalité particulière des processus de circulation/transformation qui rend compte de la manière dont les doxas peuvent se trouver soutenues, voire se développer, dans les espaces de formation ou dans la production des prescriptions adressées aux enseignants.

2. Définition et illustration de la notion de doxa pédagogique

Lorsque les enseignants de l'école primaire sont amenés à justifier les pratiques d'enseignement qu'ils mettent en œuvre, il n'est pas rare qu'ils mobilisent des principes pédagogiques inspirés d'une pensée pédagogique puerocentrée. Les prescriptions générales citées en introduction peuvent être lues comme des expressions significatives de ces principes : rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, donner du sens aux savoirs appris, faire manipuler les élèves, les motiver en proposant des situations et des supports ludiques. Ces prescriptions présentent un caractère conventionnel et normatif. Par conventionnel et normatif, nous entendons désigner le fait qu'elles sont le véhicule de principes qui relèvent d'une évidence partagée alors même que leur efficacité est loin d'être prouvée.

C'est pour désigner cet ensemble de caractéristiques que la notion de doxa nous a paru utile. Nous empruntons la définition qu'en propose Pinto à partir de ses travaux sur la doxa intellectuelle (Pinto, 2009). « La doxa est moins un système de thèses qu'un fond d'évidences trop évidentes pour être posées et trop anonyme pour avoir un auteur. Dans la mesure où elle enveloppe une grande part d'impensé et d'indiscuté, elle doit être distinguée de l'idéologie entendue comme le produit d'un travail d'explicitation et de systématisation » indique le sociologue (p.8). Deux aspects retiennent notre attention.

Le premier tient à la distinction opérée par l'auteur entre doxa et idéologie. En effet, au regard de notre objet de recherche, il nous paraît très important de relever qu'une même formule (donner du sens aux apprentissages par exemple) peut être considérée très différemment selon qu'elle s'inscrit de manière consciente et réfléchie dans une idéologie donnée ou si elle se présente comme une évidence non rattachée à un système. Le fait que des idéologies éducatives puissent servir de régulateurs à des entreprises pédagogiques et structurer des conduites individuelles

est un fait qui ne se recoupe pas, selon nous, avec le fait que ces mêmes idéologies puissent agir de manière plus diffuse, sous la forme de principes pédagogiques désincarnés.

Le second aspect qui nous intéresse dans cette définition concerne la « grande part d'impensé et d'indiscuté » qu'enveloppe la doxa. En effet, le problème posé par la circulation des doxas dans une sphère professionnelle ne réside pas en soi dans le fait qu'elle légitime, justifie ou oriente des pratiques sociales : on peut en effet penser que dans toute sphère professionnelle, les doxas constituent des condensés de significations socialement utiles et historiquement constitués pour justifier des pratiques et établir des compromis entre acteurs. Le problème réside plutôt dans le fait que les impensés véhiculés par les doxas peuvent gêner la compréhension d'une partie de ces pratiques sociales et de leurs effets.

Pour illustrer l'intérêt que revêt le recours à cette notion, nous proposons de nous arrêter sur un exemple de doxa pédagogique opposant la figure de l'élève actif à la figure de l'élève passif. Cette opposition conduit généralement les professeurs des écoles, et parfois les formateurs d'enseignants, à porter un jugement critique sur le cours magistral qui, par opposition aux dispositifs pédagogiques valorisant l'initiative et l'autonomie de l'élève, réduirait celui-ci à une position dite passive peu propice aux apprentissages. Notre propos n'est pas ici de juger le bien-fondé de cette opposition, mais de constater sa présence dans la sphère professionnelle des enseignants de l'école primaire, et de s'interroger sur les impensés qu'une doxa de ce type peut véhiculer à propos du discours instructeur (Bernstein, 2007/1996 ; Bautier, 2009), de sa place dans une séquence d'enseignement et de sa fonction dans les apprentissages scolaires, notamment auprès des élèves les plus fragiles.

Un détour par les analyses de l'historienne Annie Bruter (2008, 2010) sur l'introduction du cours magistral à l'école primaire peut nous aider à comprendre ce phénomène d'atrophie de la réflexion professionnelle sur le discours instructeur. Il faut pour cela revenir à la distinction initiale, opérée dès le Moyen-âge, entre le cours et la classe, distinction qui implique des pratiques d'enseignement très différentes : « dans le cours, le professeur parcourt de façon systématique un domaine déterminé du savoir par une suite de leçons orales » souligne Bruter (2010, p.243). Cette manière d'envisager les pratiques d'enseignement ne se confond pas avec la figure du maître répétiteur qui, « quand il fait classe, […] explique un texte et surtout fait réciter les leçons et corrige les exercices faits pendant l'étude » (Bruter, 2010, p.243).

La diffusion de la pratique du cours dans le primaire, le passage de la classe au cours, s'explique pour des raisons à la fois économique (la manière la plus économique de transmettre des connaissances est en effet d'en faire un exposé oral), politique (la pratique du cours permet d'exercer un contrôle sur l'enseignant, au travers de la leçon donnée) mais aussi pédagogique. En effet, la leçon orale est alors loin d'être considérée comme le vecteur d'une conception de l'enseignement peu soucieuse de l'élève. Lorsqu'elle s'introduit puis se développe à l'école élémentaire sous la troisième République, on prescrit au contraire aux enseignants de susciter les questions des élèves (ce sera la norme de la « leçon des choses ») souligne Bruter. La leçon orale est alors jugée comme une pratique progressiste par rapport à la figure du maître répétiteur où l'enseignement se résume à la simple lecture commentée d'un manuel à apprendre ensuite par cœur. En privilégiant la parole du maître, en l'incitant à entretenir avec ses élèves « un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées », pour reprendre les termes des instructions officielles de 1882 (citées par Bruter, 2010, p.247), la leçon orale s'oppose au cours dicté, et trouvent dans l'élève, dans son activité, dans la nécessité d'éveiller sa curiosité, son principal moteur.

Cette vision moderniste du cours magistral, soucieuse de l'élève et de sa compréhension des choses, dans son opposition avec la figure du maître répétiteur, fera l'objet de critiques virulentes de la part du philosophe Alain qui, dans ses *Propos sur l'éducation* de 1932, la dénoncera en ces termes : « Si l'instituteur, sous l'œil du pédagogue délégué, occupait ainsi une heure à faire écrire, et plus d'une fois, les mots usuels et les exemples simples, comme il doit, le pédagogue jugerait que le métier d'instituteur est un peu trop facile. Ainsi subsistent les niaises leçons d'histoire et de morale, et les leçons de choses, encore plus niaises, devant des enfants qui ignorent le sens des mots » (cité par Bruter).

Cet exemple, au travers du renversement des significations associées au cours magistral, et de sa connotation désormais négative, illustre bien l'intérêt que revêt la notion de doxa pour problématiser les prescriptions génériques qui circulent dans le champ de l'enseignement scolaire, au niveau de l'école primaire, et les impensés pédagogiques qui les accompagnent. Il reste à rendre compte de la genèse et des fonctions des doxas pédagogiques dans une sphère professionnelle dont la particularité est d'être adossée, par l'intermédiaire de la formation, à des savoirs scientifiques.

3. Les savoirs scientifiques comme outils d'émancipation et de professionnalisation

Reprenant la distinction devenue classique entre savoirs théoriques et savoirs d'action (Barbier, 1996), la recherche sur les processus de professionnalisation des enseignants met en évidence le caractère hétérogène et

parfois conflictuel des ressources à partir desquelles les enseignants agissent et réfléchissent leurs pratiques, notamment dans les espaces de formation (Donnay & Bru, 2002 ; Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008). Dans cette perspective, le sens commun et les représentations ancrées dans les socialisations primaire et secondaire sont souvent identifiés comme une source de savoirs positionnée dans un rapport de conflictualité, voire de résistance, avec les savoirs tirés des sciences sociales et humaines sur les processus d'enseignement et d'apprentissage (Vause, 2009 ; Paquay, 2012). Les savoirs scientifiques se voient eux attribuer des fonctions plutôt positives : ils contribueraient à la formation d'un enseignant réflexif et autonome, capable de résoudre les problèmes complexes auxquels il doit faire face (Paquay, 2012) et de venir à bout des préconceptions des étudiants (Raymond, 2006). Les travaux plus anciens de Mugny et Carugatti (1985) allaient dans une direction similaire, en montrant qu'un déficit dans la connaissance scientifique permettait le développement de l'adhésion des enseignants aux théories des inégalités naturelles.

Aujourd'hui, les enjeux posés par la prise en charge de la formation des enseignants par l'université dans une visée de professionnalisation contribuent sans doute au développement d'une conception émancipatrice des savoirs scientifiques (Étienne et al., 2009). Il n'est pas question ici de contester l'intérêt que revêt ce type de savoirs dans un processus de formation : le fait qu'ils contribuent au développement d'une réflexivité sur la pratique, et sans doute à donner plus de pouvoir aux enseignants sur leur propre exercice professionnel, nous semble faire l'objet d'un consensus dans la communauté scientifique quant aux fonctions potentielles des savoirs scientifiques. Nous voudrions plutôt discuter des conséquences de cette conception émancipatrice sur la manière d'envisager les rapports de conflictualité entre les savoirs et les sources des difficultés professionnelles. Car dans cette perspective, ces difficultés peuvent alors être attribuées à un problème de diffusion et d'appropriation des savoirs issus de la recherche. Et l'identification de ce problème peut parfois s'accompagner d'une critique virulente du caractère jugé trop opaque des savoirs scientifiques, du fait de leurs propres normes de production, en ce qu'il rend ces derniers difficilement mobilisables pour l'action (Hofstetter & Schneuwly, 2009, p.40 ; Tardif & Zourhal, 2005). Dans cette perspective, il suffirait donc d'améliorer la communication entre les deux sphères, scientifique et professionnelle, pour lever les obstacles à une circulation réussie des savoirs. Il faudrait pour cela valoriser l'activité de reformulation des savoirs scientifiques par rapport à des enjeux praxéologiques. La question des savoirs mobilisables à des fins d'action devient alors une question essentielle.

Cette approche soulève des questions qui nous semblent être tout à fait légitimes sur la place et la fonction des savoirs scientifiques dans un processus de formation et de professionnalisation. Elle ne suffit cependant pas à rendre compte des processus par lesquels se forment et se développent les doxas pédagogiques. Elle pose en effet deux problèmes étroitement liés.

Le premier se réfère à une vision inégale de ces deux sources de savoirs. En effet, les savoirs tirés du sens commun sont souvent considérés comme des ressources gorgées d'options idéologiques discutables, on considère alors qu'ils constituent un obstacle au développement de la professionnalité ou de pratiques innovantes. À l'inverse, les savoirs issus des sciences humaines et sociales sont identifiés comme des outils susceptibles d'affranchir les enseignants de leurs préconceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et de développer la réflexivité nécessaire à leur professionnalisation. Or, si nous pensons qu'il est important de caractériser les différents savoirs comme relevant de pratiques sociales distinctes, nous pensons aussi que les savoirs scientifiques constitutifs des ressources utilisées par les enseignants pour enseigner n'échappent pas aux options idéologiques. Quand elle se prive de la possibilité d'appréhender ce problème, il nous semble que la recherche se prive aussi d'un élément de compréhension de la manière dont des savoirs scientifiques peuvent paradoxalement consolider, voire générer des doxas pédagogiques. Au-delà, cette vision surplombante du savoir scientifique sur la pratique sociale nous semble discutable sur un plan épistémologique.

Le second problème peut s'envisager comme une conséquence du premier : en se focalisant sur un problème de communication, il nous semble que cette approche risque de réduire les questions à des aspects techniques et énonciatifs, et de minimiser ainsi les déformations qui se jouent dans la traduction de ces savoirs pour les rendre accessibles à des professionnels, déformations qui peuvent dénaturer considérablement les savoirs initiaux, notamment au regard des contraintes inhérentes à l'exercice professionnel.

Aussi, pour rendre compte des processus de transformation à l'œuvre, nous emprunterons une autre voie. Nous soutiendrons que la compréhension des doxas pédagogiques mérite d'être située dans une problématique de la circulation et de la transformation des savoirs. L'étude de ces processus devrait en effet nous permettre de décrire les modalités par lesquelles les idéologies éducatives se diffusent dans la sphère professionnelle, s'articulent à des savoirs scientifiques et/ou professionnels, valorisent certaines normes au détriment d'autres normes ou modèles pédagogiques et/ou didactiques et se transforment en des principes pédagogiques structurants.

4. Les contours d'une problématisation de la circulation et transformation des savoirs

La problématique de la circulation et de la transformation des savoirs telle qu'elle a été élaborée dans la champ de la recherche en éducation au début des années 2000 (Derouet, 2002 ; Rayou, 2002) mérite notre attention. Les critiques qui ont été formulées par ces chercheurs à l'égard de la manière dominante de penser la diffusion de la recherche en éducation sont de deux ordres qui, chacun à leur manière, pointent les dérives d'une logique applicationniste : d'une part, les notions de transfert et de valorisation des résultats de la recherche dans le champ éducatif et dans la sphère professionnelle des enseignants, en réduisant le problème à des questions d'application ou d'opérationnalisation, ne permettent pas de concevoir les distorsions importantes que subissent les savoirs au cours de ce transfert ; d'autre part, du fait qu'elle repose sur le postulat d'une circulation descendante des savoirs, cette logique empêche de considérer la manière dont les savoirs d'action et d'expérience circulent eux aussi dans la sphère scientifique.

Pour soutenir une autre perspective, ces chercheurs vont puiser de nouveaux repères dans la sociologie des sciences qui offre un cadre d'analyse heuristique des transformations qui affectent les savoirs lors de leur diffusion et de leur circulation. Deux notions nous intéressent plus particulièrement.

En référence aux apports de Latour et Woolgars (1979/2006) et de Callon (1986) sur les processus de traduction visant à rendre compte de ces transformations, Derouet (2002) reprend à Martinand la notion de reproblématisation. Il s'agit de décrire les transformations des savoirs à la lumière des enjeux propres à un milieu donné. Ces enjeux, qu'ils soient professionnels ou politiques, constituent en effet le terrain à partir desquels les savoirs vont se transformer pour mieux s'inscrire dans les problématiques culturelles qui sont propres au milieu considéré : « un savoir est construit dans une sphère en fonction des enjeux de cette sphère. Pour faire sens dans une autre sphère il doit être partiellement déconstruit et reconstruit en fonction des enjeux du nouveau contexte » précise Derouet (2002, p.15). Dans cette perspective, l'infidélité « n'est pas un défaut mais une exigence fonctionnelle » indique également le sociologue (p.14).

La notion de traduction/reproblématisation est mise en perspective avec une seconde notion, celle d'intéressement. Celle-ci vise en effet à caractériser les spécificités des espaces à partir desquels les individus de différents groupes vont s'intéresser à des savoirs particuliers, par exemple au regard des questions professionnelles ou éthiques qui se posent à eux. Dans une logique d'action politique, l'analyse de ces intérêts peut ainsi conduire les décideurs à développer des stratégies d'enrôlement adaptées afin de rendre possible la traduction et la reproblématisation des savoirs. De fait, un savoir donné est susceptible de prendre des significations différentes selon les intérêts des différents groupes considérés. Ce sont en effet ces espaces d'intéressement qui vont en partie gouverner les processus de traduction/problématisations et, en dernier recours, expliquer les réussites et les échecs de la diffusion des savoirs.

L'intérêt de cette manière de problématiser la circulation des savoirs réside selon nous dans les possibilités nouvelles de compréhension qu'elle offre des processus de transformation et de sélection qui s'opèrent lors de la diffusion de savoirs scientifiques auprès des enseignants. La notion d'intéressement tout particulièrement nous semble pouvoir orienter une partie de la réflexion sur les caractéristiques de l'exercice professionnel.

Ainsi, à la question, qu'est-ce qui gouverne la transformation des savoirs ? nous proposons de répondre, sous la forme d'une hypothèse de travail, que ce sont en partie les enjeux professionnels propres au milieu des enseignants et constitutifs de l'espace à partir duquel ils vont s'intéresser à certains savoirs pour rattacher leurs pratiques à des valeurs structurantes, les rendre opérationnelles, acceptables socialement et légitimes aux yeux de leur hiérarchie et de leurs pairs. Ainsi, si on peut bien évidement caractériser ces enjeux professionnels en premier lieu au regard de la contrainte inhérente à l'action avec laquelle les enseignants doivent composer, ils ne se réduisent pas pour autant à cette dernière. Nous pensons en effet que les valeurs éducatives auxquelles adhèrent les acteurs, les options pédagogiques susceptibles d'être socialement valorisées, les contraintes institutionnelles (respecter et tenir le programme par exemple) et diverses nécessités sociales (s'entendre avec les familles, se faire respecter des élèves, se faire apprécier de ses collègues) constituent autant d'éléments constitutifs des enjeux professionnels à partir desquels vont s'opérer les transformations de certains savoirs en des formules prescriptives génériques et, in fine, expliquer le succès et l'effacement de certaines d'entre elles.

L'analyse de Rey (2002) sur les usages de la notion scientifique de conflit socio-cognitif dans la sphère professionnelle témoigne de la pertinence de l'appareillage conceptuel tiré de la sociologie des sciences pour saisir les phénomènes de circulation et de transformation des savoirs. Elle nous semble aussi pouvoir donner corps à notre hypothèse de travail. Pour le comprendre, deux points sont à considérer.

Le premier concerne les enjeux pédagogiques à partir desquels s'opèrent les transformations de la notion. Par exemple, dans l'étude de Doise et Mugny, le bénéfice cognitif de la situation expérimentale est pour un seul enfant. Or, ce résultat, remarque Rey, est inacceptable pédagogiquement : comment justifier une situation d'apprentissage

collective qui serait bénéfique pour un seul élève ? On va alors faire subir une déformation majeure à la notion par un processus de surgénéralisation : dans les situations pédagogiques mettant en présence plusieurs protagonistes, tous les enfants tirent un bénéfice des échanges. Par ailleurs, il s'agit, par cette notion, de justifier le travail en petits groupes, travail qui ne correspond pas aux conditions expérimentales mises au point par Doise et Mugny, et de surgénéraliser là encore la portée de ces travaux sur des terrains non explorés en tant que tels par les deux chercheurs : la confrontation d'opinions différentes susciterait des conflits socio-cognitifs et serait ainsi à la source de développement cognitif. On le voit : les enjeux pragmatiques déforment considérablement les énoncés scientifiques initiaux.

Le second point concerne les conditions idéologiques et socio-historiques qui rendent possibles le succès de cette notion, dès le milieu des années 80, auprès des enseignants de l'école primaire. Rey (2002) attire en effet l'attention sur le fait que l'intéressement a été rendu possible sur la base d'un contexte idéologique et pédagogique particulier, inscrivant la valorisation de l'activité autonome des élèves et des travaux en petits groupes dans un mouvement anti-autoritaire qui rejette la figure magistrale de l'enseignant. Par ailleurs, il note que le processus de massification de l'enseignement, en posant le problème de l'hétérogénéité des élèves comme une question centrale relevant de la pédagogie, a sans doute contribué au succès de cette notion et de son pouvoir justificatif sur un plan pédagogique.

Au bout du compte, la traduction pédagogique de la notion se réalise sous la forme de deux maximes opératoires : la confrontation d'opinions est source d'apprentissage ; les inégalités de niveau sont sources d'apprentissage. Elle témoigne ainsi d'une transformation spectaculaire de la notion.

5. L'hypothèse d'un lien fonctionnel entre doxa et pratique

Au-delà, ces éclairages ouvrent un espace de réflexion sur la nature du lien qui se tisse entre les doxas pédagogiques et les pratiques sociales. On peut en effet considérer que cet espace d'intéressement, que nous avons proposé d'approcher avec le terme d'enjeux professionnels et d'illustrer avec la notion de conflit socio-cognitif, peut s'appréhender par une approche fonctionnelle : si certaines formules prescriptives et certains principes pédagogiques se maintiennent et se développent dans la sphère professionnelle, c'est sans doute parce qu'ils y exercent des fonctions structurantes. On pourrait par exemple interroger la fonction identitaire de ces discours au sein d'un collectif professionnel. On peut aussi se demander, avec Bautier et Rayou (2009), si le succès de ces formulations ne tient pas dans leur pouvoir de simplification et de mise en ordre d'une réalité particulièrement complexe, qui voit souvent des logiques contradictoires se télescoper, ne serait-ce qu'au niveau des curriculums et des injonctions institutionnelles (Laparra, 2011). L'étude de cette fonction de réduction de la complexité nous semble intéressante à conduire, non seulement parce qu'elle permettrait d'expliquer la prégnance de certaines doxas, devenues organisatrices des significations des pratiques scolaires, mais aussi parce qu'elle pourrait rendre compte d'une dimension de transformation des savoirs en des formules simplifiées, voire doxiques. Cette manière d'envisager les transformations, par le biais d'une fonction de réduction de la complexité, pourrait actualiser les travaux anciens de Jackson (1968, cité par Crahay, 2002, p.118). En effet, pour faire face à la complexité de la réalité, des situations dans lesquelles agissent les enseignants, Jackson identifiait comme une nécessité fonctionnelle le recours de ces derniers à un dispositif de pensée simplifié. Les composants de ce dispositif sont les suivants : une conception simplifiée des liens de causalité ; une compréhension intuitive, plus que rationnelle, des événements qui se déroulent en classe ; une orientation d'esprit marquée par des opinions tranchées lorsque s'offre une diversité de stratégies éducatives ; un rétrécissement de la signification des termes abstraits lors du passage à la pratique. Ainsi, en opérant des raccourcis et en s'étayant sur des idées éducatives consensuelles, les doxas joueraient une fonction de réduction de la complexité.

Travailler à la définition et la différenciation de ces fonctions sociales nous semble incontournable pour expliquer la prégnance de ces doxas.

6. L'éclairage de la sociologie de la vulgarisation scientifique

Nous venons de voir, avec les notions de traduction et d'intéressement, que les questions posées par la circulation et la transformation des savoirs ne se réduisent pas à un problème de communication. La nécessaire reproblématisation des savoirs à la lumière des questions propres à la communauté des enseignants conduit à des transformations en profondeur de ces savoirs. En situant notre réflexion du point de vue des enjeux professionnels, nous avons ainsi proposé des pistes d'analyse susceptibles de rendre compte du passage d'une notion scientifique à une maxime opératoire. Et en avançant l'hypothèse d'un lien fonctionnel entre pratique sociale et maxime opératoire, nous avons tenté de définir les contours de la fonction de simplification de la complexité que pourrait exercer ce type de formulations prescriptives. Cette approche fonctionnelle du problème ouvre ainsi des réflexions intéressantes non seulement pour expliquer une partie de la genèse de ces formulations simplifiées, comme nous

l'avons vu avec les travaux de Jackson, mais aussi pour rendre compte de la stabilité et du succès de certaines de ces formulations prescriptives dont les caractéristiques peuvent être similaires à celles des doxas pédagogiques : caractère anonyme ; absence de justification notamment.

Dans ce qui suit, nous voudrions prolonger notre réflexion en nous situant cette fois-ci du point de vue du travail de traduction des savoirs scientifiques en savoirs mobilisables pour l'action tel qu'il se réalise dans les espaces de formation (formation initiale ou continue) ou d'élaborations formelles des prescriptions (outils de formation, guides pédagogiques ou didactiques, etc.). Nous voudrions montrer comment la contamination idéologique des savoirs scientifiques peut être appréhendée comme une modalité des processus de circulation / transformation susceptible de rendre compte de la genèse des doxas pédagogiques.

Dans l'ouvrage qu'il a consacré à ce phénomène, Jurdant (2009) propose d'envisager les principaux problèmes théoriques posés par la vulgarisation scientifique. Certains processus mis en évidence par le sociologue nous semblent pouvoir apporter un éclairage nouveau sur les phénomènes de dogmatisation qui affectent la circulation et la transformation des savoirs scientifiques dans le champ de la formation des enseignants et des diverses prescriptions qui leur sont adressées.

Partant du postulat que la vulgarisation scientifique ne se réduit pas un simple problème de communication pédagogique ou de diffusion, Jurdant propose d'explorer plusieurs axes de réflexion visant à rendre compte des déformations, imprécisions, distorsions et simplifications qui opèrent dans le processus de vulgarisation. Il montre en particulier une délimitation nette entre le scientifique et le profane : « Le savoir du spécialiste est avant tout un savoir-faire dont l'expression linguistique n'est compréhensible qu'en référence à une pratique (expérimentale ou autre) essentiellement reproductible grâce à la méthode (l'ordre de succession des opérations à faire) qui la sous-tend. Le profane, par contre, ne peut prétendre, au mieux, qu'à une accumulation de type culturel des résultats de cette pratique tels que les lui présente la vulgarisation ». Les conséquences de cette délimitation sont les suivantes : « Détachées des contextes spécifiques qui les ont fait apparaître, ces connaissances sont fragmentaires, réductibles aux mots qui semblent les condenser comme par magie dans la littérature de vulgarisation » (op. cit., p.75).

Ainsi, amputés de la pratique scientifique qui les a engendrés, les énoncés produits se transforment en des contenus culturels qui changent de nature. L'exercice de la vulgarisation s'opère en effet en recherchant une certaine exemplarité dans l'usage des concepts et des savoirs rapportés, et recourt à des techniques qui cherchent à lisser les aspérités de l'activité scientifique. Les métaphores, simplifications, généralisations et extrapolations participent ainsi à la transformation des savoirs scientifiques. L'anonymat énonciatif constitue aussi une caractéristique du savoir vulgarisé. Enfin, la vulgarisation exige d'inscrire les savoirs dans un univers culturel qui n'est pas celui de la science, opérant ainsi une nécessaire contamination idéologique pour les inscrire dans des problèmes nouveaux, qui ne sont pas ceux de la science.

Ces changements ne sont pas sans conséquence. En effet, à plusieurs endroits de son texte, Jurdant attire l'attention sur les effets de scientisme produits par ces caractéristiques. Car ce qui donne aux énoncés scientifiques une dimension de vérité n'est pas forcément accessible à ceux à qui s'adresse la vulgarisation. Or la solution privilégiée par les vulgarisateurs consiste souvent « à substituer à la vérité une image de la réalité » : « c'est précisément cette substitution qui tend à transformer la science en une idéologie scientiste qui est loin, aujourd'hui, d'être obsolète » (p.244).

Cette approche sociologique du processus de vulgarisation scientifique nous semble intéressante pour décrire certaines transformations que subissent les savoirs tirés des sciences sociales et humaines lorsqu'ils circulent dans les espaces de formation et/ou qu'ils fondent l'élaboration de prescriptions professionnelles. Bien que les visées soient différentes, il nous semble en effet possible de décrire des nécessités (lissage des aspérités de l'activité scientifique ; séparation des énoncés des conditions méthodologiques de leur production) et des techniques (recours aux métaphores, simplifications, généralisations et extrapolations) similaires tant dans les processus de formation et d'accompagnement des enseignants que dans la production d'ouvrages ou de documents visant la transmission de prescriptions de pratiques

7. Conclusion

On comprend sans doute mieux à présent l'intérêt que revêt une problématisation de la circulation et de la transformation des savoirs pour être en mesure de décrire et d'expliquer la genèse des doxas pédagogiques qui entourent les pratiques d'enseignement au niveau de l'école primaire.

Deux voies ont été empruntées. La première a consisté à voir dans les enjeux professionnels un filtre décisif par lequel opérerait la transformation de certains savoirs en des formules prescriptives et des principes pédagogiques simplifiés, peu discutables et souvent anonymes. C'est au regard de ces trois caractéristiques que l'on peut parler de doxas pédagogiques à leur propos. L'hypothèse selon laquelle ces doxas exerceraient une

fonction de simplification de la complexité permettrait alors d'expliquer le succès et la prégnance de certaines de ces normes professionnelles organisatrices des significations des pratiques d'enseignement. La seconde voie empruntée a consisté à regarder la genèse et/ou le renforcement de ces doxas à partir des phénomènes de contamination idéologique qui affectent les savoirs scientifiques lors de leurs traductions dans la sphère pédagogique.

Les doxas pédagogiques présenteraient ainsi cette particularité d'orienter et de légitimer des pratiques d'enseignement dans des directions socialement valorisées, par l'intermédiaire de formulations prescriptives génériques et consensuelles. Nous avons pourtant souligné, dès l'introduction de ce texte, que ces formulations engageaient les enseignants dans des directions pédagogiques que l'on peut juger problématiques à la lumière de la connaissance sociologique que nous pouvons avoir sur la production des inégalités scolaires. Surtout, les doxas pédagogiques, en raison de leur caractère d'évidence, seraient de nature à rendre impensable certaines réalités et pratiques scolaires. C'est sans doute le cas des pratiques d'enseignement qui sous-tendent le cours magistral. Cette entité, en raison de sa connotation négative et de son opposition binaire à l'image valorisée de l'enfant actif et acteur de ses apprentissages dans des dispositifs pédagogiques qui font la part belle à l'activité autonome des élèves, semble emporter avec elle la nécessaire problématisation des fonctions du discours instructeur et régulateur dans un processus d'enseignement. Or, dans un contexte où des travaux de recherche mettent en évidence l'absence d'une réelle prise en charge des sauts cognitifs que sollicitent certains moments de l'apprentissage (Bonnéry, 2009, 2011) et du traitement littéracié des situations de travail (Bautier, 2009), on comprend combien les doxas pédagogiques, en jetant un voile sur certains questionnements pédagogiques et didactiques, peuvent atrophier la pensée de ces questions et peser indirectement sur la production des inégalités scolaires.

Références bibliographiques

Barbier, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.

Bautier, E. & Rochex J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail (Ed), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). Paris : La Dispute.

Bautier, E. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques*, *143/144*, 11-26.

Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

Bernstein, B. (1996 /2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Québec : Presses de l'Université de Laval.

Bernstein, B. (1975 /2007). Classe et pédagogies : visibles et invisibles. In J. Deauvieau & J.-P. Terrail (dir.) (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (pp. 85-112). Paris : La Dispute.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de Minuit.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage, *Revue Française de Pédagogie*, *167*, 13-23.

Bonnéry, S. (2011). Les définitions sociales de l'apprenant. *Recherches en didactiques. Les cahiers Théodile*, *12*, 85-101.

Bruter, A. (2008). Le cours magistral comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, *120*, 5-32.

Bruter, A. (2010). Le cours magistral. In F. Jacquet-Francillon, R. d'Enfer & L. Loeffel (dir.), *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France* (pp. 243-249). Paris : Retz.

Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. *L'année sociologique*, *36*, 169-208.

Crahay, M. (2002). Enseigner, entre réussir et comprendre. Théories implicites de l'éducation et pensée des enseignants experts. Essai de recadrage socio-constructiviste. In J. Donnay & M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 107-132). Bruxelles : De Boeck.

Daguzon, M. (2009). De la prescription à la redéfinition de la tâche d'enseignement. In R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczek-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 101-120). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires de Blaise Pascal.

Derouet, J.-L. (2002). Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation de la circulation des savoirs à la construction d'un forum hybride et de pôles de compétences. *Recherche et Formation*, *40*, 13-25.

Donnay, J. & Bru, M. (dir.) (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (dir.) (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.

Jurdant, B. (2009). *Les problèmes théoriques de la vulgarisation scientifique*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Laparra, M. (2011). Les ZEP, miroir grossissant des évolutions et contradictions du système éducatif français. *Revue Française de Pédagogie*, *177*, 47-60.

Latour, B. & Woolgars, S. (1979/2006). *La vie de laboratoire : la construction des faits scientifiques*. Paris: La Découverte.

Marlot, C. & Toullec-Théry, M. (2011). Caractérisation didactique des gestes de l'aide ordinaire à l'école élémentaire : une étude comparative de deux cas didactiques limite en mathématiques. *Éducation et Didactique*, *2*, 129-154.

Mugny, G. & Carugati, F. (1985). L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement. Cousset : Delval.

Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les cahiers de recherche du Girsef*, *90*, 1-33.

Pelgrims, G. & Cèbe, S. (2010). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement. In M. Crahay et M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 111-135). Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P, Altet, M., Lessard, C & Paquay, L. (dir.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Pinto, L. (2009). *Le café du commerce des penseurs. À propos de la doxa intellectuelle*. Paris : Éditions du croquant.

Raymond, D. (2006). En formation à l'enseignement : des savoirs professionnels qui ont une longue histoire. In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curiculum de formation*. Saint-Nicolas (Québec) : Presses Universitaires de Laval, 233-256.

Rayou, P. (2002). La circulation des savoirs entre sociologie de l'éducation et société. *Éducation et Sociétés*, *9*, 5-11.

Rey, B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche et formation*, *40*, 43-57.

Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011) (dir.). *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.

Tardif, M. & Zourhlal, A. (2005). Enjeux et difficultés de la diffusion de la recherche sur l'enseignement entre les milieux scolaires et universitaires. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, *4*, 87-106.

Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de recherche en éducation et en formation*, *66*, 4-28.

Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les cahiers de recherche en éducation et en formation*, *82*, 4-54.

Yvon, F. & Durand, M. (dir.) (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.

Zakaria, H. (2012). *Que font les maîtres ? Pour un bilan de la rénovation pédagogique à l'école*. Paris : La Dispute.