



Quelques conditions à l'institution d'une *communauté d'amélioration*

Sylvain Doussot



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/3650>
DOI : [10.4000/educationdidactique.3650](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3650)
ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 27 décembre 2018
Pagination : 145-150
ISBN : 978-2-7535-7774-9
ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Sylvain Doussot, « Quelques conditions à l'institution d'une *communauté d'amélioration* », *Éducation et didactique* [En ligne], 12-3 | 2018, mis en ligne le 31 décembre 2018, consulté le 08 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/3650> ; DOI : [https://doi.org/ERREUR PDO dans / localdata/www-bin/Core/Core/Db/Db.class.php L.34 : SQLSTATE\[HY000\] \[2006\] MySQL server has gone away](https://doi.org/ERREUR PDO dans / localdata/www-bin/Core/Core/Db/Db.class.php L.34 : SQLSTATE[HY000] [2006] MySQL server has gone away)

Tous droits réservés

**QUELQUES CONDITIONS À L'INSTITUTION D'UNE
COMMUNAUTÉ D'AMÉLIORATION**

*Sylvain Doussot
Université de Nantes (ESPE, CREN)*

Si l'on part de la proposition de Bryk de former des communautés d'amélioration pensées comme des communautés scientifiques, il est intéressant de poser la question de ses conditions de possibilité. Pour y répondre, il faut considérer leurs caractéristiques dans une perspective critique, ce que je propose de faire en les situant dans des enjeux d'épistémologie pratique des sciences sociales.

Passer de « la connaissance que quelque chose peut fonctionner » à « la connaissance sur la façon de le faire fonctionner » comme le propose Bryk s'inscrit dans une dualité « cruciale » en sciences sociales. Elle se rencontre en anthropologie (et/ou en histoire) par exemple chez Bazin : « savoir que Napoléon a gagné la bataille d'Austerlitz, ce n'est pas du même ordre que savoir faire la guerre (une histoire des guerres napoléoniennes ne ressemble pas à un manuel de formation des officiers d'état-major ; la bataille d'Austerlitz peut figurer dans ce manuel, mais au titre d'exemple, de cas d'école pour illustrer un conseil tactique ou un schéma stratégique) » (2008, p. 353). Elle peut également être considérée comme essentielle lorsque les sciences sociales s'intéressent au champ politique : « l'existence même d'une multitude de contre-propositions critiques, en matière de régulation financière notamment, incite à penser que ce ne sont pas les idées nécessaires à la construction d'une alternative au capitalisme qui manque, mais que c'est bien plutôt la façon de les mettre en œuvre au sein des rapports sociaux qui constitue le point aveugle de la critique de gauche » (Poupeau, 2012, p. 12, je souligne). Concernant l'enseignement – et non l'action guerrière ou politique – la dualité se complique en se dédoublant : comme tout apprentissage est amélioration, toute réflexion sur l'enseignement peut viser à améliorer l'amélioration.

Ce double niveau qu'introduit Bryk complique d'autant plus les choses que le jeu social de l'enseignement n'est pas le « jeu » de la guerre : on n'en voit pas immédiatement le résultat, on ne sait pas aisément si l'élève a gagné (alors que l'on constate qui gagne la guerre ou les élections). L'apprentissage n'étant pas directement accessible, l'appréciation du rapport entre la mise en œuvre d'un enseignement – le *quelque chose qui peut fonctionner* – et l'apprentissage qu'il induit passe par l'interprétation et donc par le choix de cadres interprétatifs. Dès lors, chercheurs et enseignants sont contraints, s'ils veulent travailler ensemble à l'amélioration, non seulement d'étudier les façons de faire fonctionner, mais simulta-

nément, de discuter des normes qui cadrent l'évaluation du fonctionnement. C'est ce que souligne Bryk lorsqu'il précise qu'il ne s'agit pas de substituer son approche à des approches centrées sur les résultats, mais qu'elles sont complémentaires. Il faut cependant prendre la mesure des conséquences pratiques de cette complémentarité pour envisager les conditions de possibilité d'une communauté d'amélioration, d'où l'intérêt de la question de la preuve et de son corolaire, ce qu'il nomme « le défi normatif ». Il faut une théorie normative explicite – celle qui manque, notamment, à l'approche par *Performance Management Thinking* ; il faut, insiste-t-il (p. 15-16), un paradigme pour la connaissance du *know-how*. Et pour Bryk, comme pour Kuhn (1990), paradigme et communauté scientifique ne font qu'un :

« Tout aussi important, [la meilleure voie serait] un paradigme qui considère les enseignants comme des enquêteurs actifs liés par des normes et des structures parentes de celles propres à une communauté scientifique. Nous avons nommé cette organisation sociale *communauté d'amélioration en réseau (NIC)*. » (Bryk, 2017, p. 16)

L'ancrage d'une telle communauté/paradigme dans les deux grandes hypothèses sur lesquelles se fonde Bryk dans son texte – complexité invisible dans nos systèmes éducatifs, variation de la performance – débouche sur l'enjeu de « l'élaboration de preuves basées sur la pratique », qui soulève, quant à lui, davantage de questions. On pourrait les condenser ainsi à ce stade : de quelle « pratique » est-il question ici, l'enseignement ou la recherche ? Et dans quelle théorie normative explicite les preuves peuvent-elles être élaborées ?

Derrière ce double questionnement se cachent les positions épistémologiques différentes des enseignants et des chercheurs. Si ces derniers sont par définition déjà dans une communauté et son/ses paradigme/s afférent/s, ce n'est pas le cas des premiers que l'on peut situer plutôt, dans le vocabulaire de Kuhn, dans une tradition, c'est-à-dire dans un fonctionnement préparadigmatique. Historiquement, un groupe « préparadigmatique » possède le genre d'éléments que Kuhn appelle paradigme, mais « ce qui change quand le groupe arrive à maturité, ce n'est pas la présence du paradigme, mais plutôt sa nature. C'est alors seulement que l'activité normale de résolution des énigmes devient possible » (Kuhn, 1983,

p. 244). Autrement dit, comme le souligne Bryk, il ne s'agit pas que les chercheurs imposent leurs normes, mais « bien plutôt, cela implique la constitution d'une communauté d'amélioration de l'éducation, qui crée activement ces normes, en appui sur ses enquêtes rigoureuses » (2017, p. 22). On peut penser que le chemin de cette normativité du groupe (et plus encore sans doute du réseau) n'est pas sans embûches.

Il faut sans doute d'abord prendre au sérieux l'attrait dont jouissent les approches centrées sur les résultats auprès des enseignants parce qu'il est révélateur des normes du métier. Il est fort probable que cet attrait soit central dans la tradition professionnelle et induise une lecture centrée sur les résultats des situations de mise en œuvre. Sur le plan épistémologique, la difficulté d'accès à la réalité des apprentissages est radicalement résolue dans ce paradigme dominant : par exemple dans des approches quantitatives ou de neurosciences cognitives, la vérité statistique ou celle des images du cerveau sont justement là pour expliquer « toute chose égale par ailleurs », c'est-à-dire toute variation de mise en œuvre égale par ailleurs. C'est le cas dans la plupart des recherches aux États-Unis en didactique de l'histoire depuis une vingtaine d'années où règnent des études quantitatives comme celle de De La Paz *et al.* (2016) qui a testé un dispositif d'enseignement de l'écriture argumentative critique en histoire auprès de 36 enseignants et environ 1 000 élèves. Pas plus qu'on ne s'interroge aisément sur la production des données issues de sa propre pratique d'enseignant, on ne s'interroge sans effort ni méthode sur les conditions de la production des données (image du cerveau, statistiques) par des spécialistes. Mais la puissance d'attraction de ce type d'études de *ce qui fonctionne* réside sans doute dans le fait que, d'une certaine manière, leurs résultats scientifiques parlent aussi du *know-how* : le dispositif testé par De La Paz *et al.* inclut aussi bien l'enseignement proposé aux élèves (18 jours sur une année) que le dispositif de *Professional Development* (11 jours de formation) destiné à garantir la « fidélité¹ » de la mise en œuvre par les enseignants ; les traitements statistiques et leurs résultats prennent ensemble ces deux dimensions, annihilant par là toute question sur les conditions de mise en œuvre dans une régression sans fin de la clause « toute chose égale par ailleurs » (de l'enseignement à destination des élèves jusqu'à la formation des enseignants).

Ce phénomène d'attractivité des études sur ce qui fonctionne repose, on le voit, sur l'idée que pour les élèves comme pour les enseignants la mise en œuvre dépend toujours finalement de la « bonne » compréhension d'un dispositif que l'on peut décrire, et en dernier ressort de la responsabilité des enseignants. Dans les termes d'épistémologie pratique de Bazin, cela signifie, par exemple, qu'« il est difficile d'établir une distinction stricte entre savoir dire comment on joue aux échecs et savoir y jouer parce que, dans ce cas, savoir jouer ce n'est pas nécessairement savoir *bien* jouer » (Bazin, 2008, p. 358). De même, savoir enseigner l'argumentation critique en classe d'histoire ce n'est pas nécessairement savoir *bien* l'enseigner tant il est délicat de mesurer ce que l'on fait effectivement apprendre. Parce qu'elle touche largement l'activité enseignante, il me semble qu'un corolaire « mélioratif » découle alors de cette confusion tendancielle entre savoir faire et savoir *bien* faire : apprendre à *mieux* enseigner peut aisément se confondre avec apprendre une *bonne* façon de faire apprendre. Dans le domaine de l'enseignement scolaire, le jeu est tellement formalisable (salle de classe, professeur, programmes, documents...) que la description d'une séquence semble prendre en charge toute variation – et donc toute variable – des situations. Tout se passe comme si, aux yeux des enseignants, les situations étaient à la fois maîtrisées par le cadre scolaire et maîtrisables par eux-mêmes ; comme si enseigner consistait à réduire à néant les variations de situations. Il ne resterait plus alors qu'à entraîner les enseignants à la bonne méthode (et les élèves simultanément, comme le suggère la répétition des séquences dans le dispositif testé par De La Paz *et al.*) ; l'idée d'entraînement – d'exercice – constituant une boîte noire professionnelle évitant, précisément, de questionner la façon de faire fonctionner.

Un tel constat me paraît de nature à nuancer fortement l'évidence (et l'attraction) que l'on ressent en tant que chercheur à l'énoncé de la dualité de Bryk (« la connaissance que quelque chose peut fonctionner » vs « la connaissance sur la façon de le faire fonctionner »), et donne à réfléchir au fait que les études auxquelles il oppose sa *NIC* ne sont pas si éloignées, du point de vue d'un enseignant, du *know-how*. On ne se méfie jamais assez, surtout lorsqu'il s'agit de viser des recherches collaboratives, du biais scolastique (Bourdieu, 1997), de notre tendance de chercheurs à penser que les agents voient le monde à travers nos propres préoccupations intellectuelles.

Si les deux opérations que distingue Bazin – savoir dire comment on joue et savoir jouer – renvoient à la différenciation fondamentale de Bryk, il n'est pas certain que les enseignants s'y inscrivent aisément dans le cadre d'une NIC.

Cependant, cette différenciation porte en elle un dépassement possible du paradigme du résultat, lorsqu'on la prend sous l'angle de l'enseignement :

« Expliquer à qui l'ignore comment on joue aux échecs [comment on fait une séquence d'histoire critique], ce n'est pas la même opération de connaissance que raconter le déroulement d'une partie [que raconter la mise en œuvre d'une séquence]. Dans un cas j'établis l'état des possibles, dans l'autre je mets en récit [...] ce qui s'est passé » (Bazin, 2008, p. 356).

Dans une telle perspective, étudier scientifiquement une pratique en vue de son amélioration, c'est resituer progressivement et systématiquement les différentes « parties » du jeu *dans l'ensemble des parties possibles*, c'est-à-dire passer en revue les stratégies, y compris et surtout celles qui ne sont pas habituellement suivies mais qui sont possibles, afin de dégager les conditions de possibilité de telle ou telle manière de faire. Ce processus s'oppose au « solutionisme » que récuse Bryk en tant que « forme de réflexion collective dans laquelle un ensemble de croyances se cristallise sur la base d'une analyse incomplète du problème à traiter et sans tenir compte d'autres alternatives potentielles susceptibles de résoudre le problème » (Bryk, 2017, p. 13). On peut sur cette base envisager de répondre à l'une des deux questions que j'ai identifiées : c'est la pratique *de recherche*, entendue comme exploration des possibles pour en dessiner le champ, qui serait susceptible de fonder des preuves dans un paradigme de l'amélioration, et non une pratique *empiriste*, qui consisterait à comparer des solutions. L'exemple des Baltimore Public Schools (BPS) que détaille Bryk montre le pas à franchir pour passer du solutionisme, soutenu par les études inscrites dans le paradigme dominant, à ce nouveau paradigme. Ce qui pose problème dans l'amélioration des pratiques d'enseignement pour une partie de ces enseignants des BPS c'est la profusion des solutions portées par de multiples acteurs. Autrement dit, la capacité professionnelle en jeu réside ici dans la gestion et l'évaluation des solutions disponibles, et non dans l'action d'enseignement elle-même : ce que ne maîtrisent pas

suffisamment ces enseignants, ce sont *des pratiques de savoir à propos des pratiques d'enseignement*. Or le paradigme des résultats met en valeur les problèmes d'action (d'enseignement) plutôt que les problèmes de savoir sur l'action. Parmi ces derniers, l'exploration et la cartographie du champ des possibles paraissent fondamentales.

Je propose maintenant d'illustrer ce dénivellement entre *solutionisme* et *recherche* par l'exemple de nos recherches didactiques dans le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation. La démarche de recherche dominante dans cette approche consiste à co-élaborer des séquences dites « forcées » avec des enseignants (Orange, 2010). Or une des difficultés potentielles à envisager d'instituer ce travail collaboratif en communauté d'amélioration réside dans la traduction que les enseignants font de notre perspective processuelle : ils y voient moins l'apprentissage *par* problématisation, que l'apprentissage *de* la problématisation. Le résultat constituant dans leur paradigme la norme immédiate, la problématisation comme norme processuelle (de construction de problème) est réifiée en norme de résultat. Dans une telle perspective, il serait attendu que les élèves parviennent à une problématisation identique à celles des scientifiques, alors que pour les chercheurs, dans un paradigme d'amélioration des pratiques scolaires disciplinaires, c'est la modélisation du *processus* d'enquête qui fait norme : on peut problématiser sur tout obstacle épistémologique, qu'il soit une connaissance très basique et quotidienne ou une connaissance scientifique de haut niveau (Fabre, 2013 ; Willingham, 2007). Les malentendus qu'engendre l'incommensurabilité des deux paradigmes en présence pèsent surtout lorsqu'il s'agit, précisément, de penser le rôle de ces groupes de recherche collaborative comme lieux de formation des enseignants (Doussot, 2014, 2017), c'est-à-dire des lieux de réflexion sur l'amélioration de l'apprentissage. D'où le retour à la deuxième question, celle de la normativité de la NIC.

Parce qu'on discerne une proximité d'approche qui n'est certainement pas uniquement liée à leur présence simultanée au département de sociologie de l'université de Chicago, il est sans doute pertinent de rapporter le changement de paradigme que prône Bryk à la révolution scientifique à laquelle appelle l'historien et sociologue des sciences sociales Abbott (2016) en faveur d'une *théorie normative processuelle en sciences sociales* :

« Bien évidemment, il est désormais clair qu'une ontologie normative qui permette d'affronter les problèmes qui se posent à nous [chercheurs en sciences sociales] doit être processuelle. Si nous ne pouvons définir clairement les objectifs ultimes du processus social, mais que nous souhaitons tout de même l'améliorer, d'une façon ou d'une autre, il n'existe alors qu'une seule stratégie viable. Élaborer, sur le plan normatif, des règles de transformation qui puissent, dans le présent, s'appliquer au processus social. » (p. 595, je souligne)

Pour Abbott comme pour Bryk, les théories normatives dominantes se focalisent sur les résultats plutôt que sur les processus et, comme elles sont sans concurrentes, elles laissent la part belle à une sophistication croissante des démarches empiriques (notamment quantitativistes). En héritier revendiqué de Kuhn pour les sciences sociales, Abbott porte donc le débat au cœur de l'activité scientifique, c'est-à-dire sur la relation entre démarches empiriques et théories normatives² au sein d'*institutions intermédiaires*. Ce qui ouvre à quelques pistes à même de cerner les conditions du développement d'une NIC pensée dans les termes de ces institutions intermédiaires. Pour conclure j'esquisse l'une de ces pistes possibles : le lien entre production de données empiriques et normativité.

La « nature » préparadigmatique de la tradition pédagogique des enseignants est principalement marquée par l'absence de mise en discussion des rapports entre démarches empiriques et raisonnements normatifs, ce qui empêche la production d'énigmes (cf. Kuhn dans la citation *supra*). Autrement dit, en l'absence de processus de normativité explicite, les données observées en classe le sont subrepticement, selon des normes implicites auxquelles, de ce fait, elles s'accordent. C'est cette absence de questionnement normatif à propos de la production des données qui, en creux, favorise certainement l'attrait d'une mise en rapport immédiate des observations issues de l'expérience enseignante et des résultats d'études inscrites dans le paradigme de description de *ce qui peut fonctionner*. On peut donc faire l'hypothèse que le passage du groupe à un paradigme « mature » (pour rester dans les formulations de Kuhn) – qui rend possible une science normale productrice d'énigmes – passe en premier lieu par la mise en discussion des normes de production de données. Plus qu'une simple « atten-

tion à ce qui est mesuré, et à la manière dont ces mesures sont rassemblées » (Bryk, 2017, p. 25), il est possible que cela constitue une condition essentielle à l'institution du groupe en communauté scientifique. Mettre en discussion les critères de sélection de ce qu'on retient du réel observable est un problème scientifique fondamental³ qui marque toute entrée en paradigme « mature ». C'est aussi ce qu'indique l'étude de quelques cas en formation d'enseignants par la recherche (Doussot, 2017). C'est enfin inscrire la visée de connaissance dans la perspective de l'amélioration puisque prendre la question des données en amont de l'observation revient à envisager qu'elles sont produites, et que la production de données sous-entend une maîtrise des pratiques de recherche.

NOTES

1. "The current study addresses challenges related to curriculum implementation, because in our prior work, half of the participating teachers could not reliably implement our curriculum intervention" (*ibid.*, p. 9).
2. Selon la « bi-certitude » soulignée il y a longtemps par Bachelard (1949, p. 3), pour laquelle il n'y a « pas de rationalité à vide, pas d'empirisme décousu ».
3. Et que Ginzburg (2010, p. 358) exprime très simplement, à propos de la communauté des historiens : « trop souvent les historiens confondent la documentation qu'ils connaissent avec la documentation disponible, la documentation disponible avec la documentation qui a été produite, et cette dernière avec la réalité sociale qui l'a produite ».

RÉFÉRENCES

- Abbott, A. (2016). L'avenir des sciences sociales. Entre l'empirique et le normatif. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 71(3), 575-596.
- Bachelard, G. (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bazin, J. (2008). *Des clous dans la Joconde: l'anthropologie autrement*. Toulouse, France: Anacharsis.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Le Seuil.
- Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation & Didactique*, 11(2), 11-30.
- De La Paz, S., Monte-Sano, C., Felton, M., Croninger, R., Jackson, C., & Piantedosi, K. W. (2016). A Historical Writing Apprenticeship for Adolescents: Integrating Disciplinary Learning With Cognitive Strategies. *Reading Research Quarterly*, 0(0), 1-22. [En ligne: <https://doi.org/10.1002/rrq.147>].
- Doussot, S. (2014). Continuité recherche, formation, enseignement en didactique de l'histoire. Problématisation historique et problématisation didactique. *Revue française de pédagogie*, (2), 55-70.
- Doussot, S. (2017). Savoirs vs pratiques en histoire : effets et conditions didactiques de dépassement d'un inconscient scolaire disciplinaire. *Éducation & Didactique*, 11(2), 103-130.
- Fabre, M. (2013). Rupture épistémologique et travail sur les représentations. *Recherches en éducation*, 13, 62-72.
- Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Kuhn, T. S. (1990). *La tension essentielle: tradition et changement dans les sciences*. (M. Biezunski, Trad.). Paris: Gallimard.
- Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant. *Recherches en éducation*, HS(2), 73-85.
- Poupeau, F. (2012). *Les mésaventures de la critique*. Paris: Raisons d'agir.
- Willingham, D. T. (2007). Critical Thinking. Why Is It So Hard to Teach? *American Educator*, Summer 2007, 8-19.