

### Le souhaitable en regard d'une normativité externe et interne

**Nicolas Perrin, Sandrine Aeby Daghé, Caroline Villiger Hugo**

Cet éditorial se décline en deux versions – en français et en allemand – reflétant des cheminements de pensées différents sur le thème de «la normativité en sciences de l'éducation». Privilégiant l'intégralité de chacune des réflexions, nous invitons nos lecteurs francophones à prendre également connaissance de la version allemande de notre éditorial.

Parfois de manière explicite, parfois de manière sous-jacente, les recherches en sciences de l'éducation renvoient à la question de «ce qui est souhaitable» par rapport à «ce qui est». Ce rapport, thématiqué lorsque ce sont des pratiques qui sont étudiées (Talbot, 2004), est souvent appréhendé en terme d'*opposition*. Nous faisons ici une double hypothèse. D'une part, que ce rapport s'inscrit dans une problématique plus générale en sciences de l'éducation et que cette problématique s'est trouvée fortement renouvelée par l'élargissement des savoirs mais aussi de leurs références en sciences de l'éducation. D'autre part, que cette opposition peut être appréhendée de deux manières selon que l'on considère la normativité comme *externe* au système étudié, en opposant des postures épistémologiques «distancée» vs «impliquée», ou qu'on appréhende la normativité comme *interne* au système étudié en s'intéressant à ses évolutions possibles et à leurs conséquences pour les différents acteurs impliqués. Les articles réunis dans ce numéro reflètent cette ouverture du champ des sciences de l'éducation et, par leurs apports spécifiques, nous amènent à questionner les rapports entre «ce qui est» et «ce qui est souhaitable».

#### **Une logique discontinue découlant de la prise en compte d'une normativité externe au système étudié**

La distinction entre ce qui «est» et ce qui «devrait être» est traditionnellement envisagée sur le mode de l'opposition ou de la discontinuité. Dans ce cas, la norme est celle du chercheur/acteur qui agit ou pourrait agir sur la situation étudiée. C'est lui, en fin de compte, qui définit ce qui est souhaitable ou ce qui ne l'est pas. Elle conduit à contraster des postures épistémologiques dans une

approche que nous qualifions de *discontinue*. La posture en extériorité consiste à constater ce qui «est», sans le transformer. Elle se réduit au constat portant sur une réalité: à l'extrême de cette approche, les faits sont supposés indépendants des observations (et de toute problématisation) et le chercheur se garde d'agir sur cette réalité. On lui oppose une posture impliquée, qui accepte l'idée d'une transformation potentielle inhérente à l'observation de l'objet. Dans cette perspective, l'objet et les faits sont construits. La problématisation et l'identification des phénomènes étudiés traduisent, plus ou moins explicitement, un choix quant à ce qu'il est important d'étudier.

Cette première logique renvoie à la conception de l'objectivité et à la manière de la constituer, ainsi qu'aux enjeux de la recherche en sciences de l'éducation. C'est dans ce sens que Van der Maren (1996) distingue des enjeux nomothétiques, politiques, pragmatiques et ontogéniques. Ce faisant, il contraste un enjeu constatatif, réservé à la recherche nomothétique, avec des enjeux de transformation. Dans le cas des pratiques, Hadji et Baillé (1998, cités par Talbot, 2004) distinguent trois sortes de savoirs: savoir ce qui est (pour connaître la réalité), savoir ce qui souhaitable (pour connaître ce qui devrait être), savoir ce qu'il faut faire (pour atteindre le souhaitable). À nouveau, nous retrouvons l'opposition entre ce qui est et ce qui devrait être. Mais curieusement, si un lien est mis en évidence entre le souhaitable et ce qu'il faut faire pour atteindre le souhaitable, il n'en est rien avec ce qui est. La recherche nomothétique serait déconnectée de tout enjeu de transformation.

#### Une logique continue découlant de la prise en compte d'une normativité interne au système étudié

La deuxième logique consiste à penser la normativité comme interne aux systèmes étudiés. La norme est alors ce qui est à respecter pour que le système ne se désintègre pas. Ce qui est souhaitable découle de l'évolution possible du système, compte tenu de son état actuel et des conditions dans lesquelles il est immergé. Cette distinction est pensée dans une logique *continue*. La norme du système étudié délimite des possibles et des «souhaitables» en regard des conditions de viabilité de ce système, des conditions aux limites et des attracteurs possibles, c'est-à-dire des transformations propres au système.

Il nous semble dès lors que cette distinction entre ce qui «est» et ce qui «devrait être» peut aussi être posée du point de vue du système étudié, ce système incluant les acteurs qui peuvent agir sur ce dernier. Cette distinction n'est plus posée en terme d'action sur le monde mais de dynamique propre au monde, incluant les humains qui le constituent. Elle ne contraste plus une posture objective vs impliquée mais ce qui «est» vs ce qui «pourrait advenir». Il n'est plus question d'agir ou de ne pas agir mais de reconnaître des champs de tension, d'étudier la dynamique des systèmes. Ces systèmes dynamiques – étudiés en ergonomie mais caractérisant les situations éducatives (Rogalski, 2003) – ont justement la propriété d'évoluer constamment, ce qui implique que tout report d'une action revient d'une certaine manière à agir.

### Un enjeu actuel: saisir les évolutions possibles des systèmes étudiés et leurs conséquences

Cette prise en compte de la dynamique des systèmes est le propre de la prospective. Dans ce contexte, certains auteurs (Bernad, de Lattre-Gasquet, Mathy, Moncomble & Rozenberg, 2014) distinguent et articulent le possible, le souhaitable et l'acceptable. L'objectif n'est pas tant de décrire les possibles que de faire émerger un souhaitable, et surtout un acceptable, afin de mettre les acteurs en mouvement. Ces auteurs affirment que

le «possible» reste un concept fondamental pour la prospective. C'est l'étendue des possibles identifiés qui ouvre des perspectives d'action au décideur. [...] Le «souhaitable» apparaît comme un concept très relatif [...] Chaque individu, chaque groupe évalue le futur par rapport à sa situation, et exprime des souhaits différents. Vouloir exprimer un souhaitable universel apparaît comme une chimère, car dans toute évolution il y a des gagnants et des perdants. Le souhaitable n'est un concept utilisable en prospective que dans le cadre de la défense des intérêts d'un groupe, qui se reconnaît par sa différence et se soude dans l'action par l'avantage concurrentiel que ce souhaitable va lui conférer [...] L'«acceptable» enfin, terme assez décrié aujourd'hui, émerge au contraire comme un concept unificateur en prospective. Il est lié à la perception d'une certaine équité dans le traitement des différents individus ou groupes d'intérêts. (Bernad et al., 2014, p. 47)

Si donc la question du «souhaitable» affleure – quand elle n'est pas explicitement posée – dans la recherche en sciences de l'éducation, c'est non seulement parce qu'il n'est pas possible de se soustraire à l'agir sur le système éducatif, mais plus fondamentalement parce qu'elle est constitutive des tensions propres à toute pratique. Ce numéro de *Varia* en est l'illustration. Chaque article, avec son propre positionnement épistémologique, renvoie à cette question. Nous avons identifié parmi ces articles trois orientations différentes par rapport à la normativité ce qui nous permet de les présenter par ces aspects.

### Affirmation de normes et de valeurs sociales (et la vérification de leur prise en compte dans la pratique)

Le cyberharcèlement (ou cyber-bullying) désigne un comportement moralement incorrect envers autrui par le biais des moyens de communication électroniques. Conscients des effets de tels comportements sur la santé des victimes, *Müller, Hofmann, Hinni, Müller, Begert et Zurbriggen* s'intéressent au taux et aux formes de cyber-victimisation chez des élèves du secondaire (7<sup>e</sup> degré) ainsi qu'aux différences en fonction des filières. Plus précisément, ils cherchent à voir si le taux plus élevé d'utilisation par les élèves de moyens électroniques dans une formation secondaire générale (Realschule) peut expliquer ces différences. Les effets des milieux de formation, les risques de normes de comportement défavorables au niveau des classes sont discutés. Des moyens concrets visant à favoriser

un comportement prosocial comme mesure préventive contre le cyberharcèlement sont également proposés.

La recherche de *Villemonteix* porte sur les pratiques ordinaires et les discours d'enseignants de l'école primaire utilisant les technologies informatisées, en l'occurrence le tableau numérique interactif et les tablettes tactiles. L'objectif est «de voir ce qui dans ces pratiques pédagogiques instrumentées traduit cette rupture avec ce qui constituerait la forme scolaire classique». Pour cela, l'auteur analyse notamment la filiation d'instruments, la modification des tâches prescrites aux élèves, les fonctions des artefacts. Il montre que souvent «*l'art du maître* perdure et le dispositif mobilisé ne vient absolument pas rompre le schéma classique transmission/entraînement/évaluation individuelle». La question de la normativité renvoie ici à la complexité de gérer des systèmes d'instruments et à la possibilité de transformer la forme scolaire.

*Zwingenberger et Obrecht* examinent le rapport entre les variations des quotas de maturité gymnasiale selon les cantons et les résultats d'examens d'étudiantes et étudiants de première année à l'université de St-Gall. La question sous-jacente est celle d'un quota optimal de maturité en Suisse avec l'objectif normatif d'une meilleure utilisation des ressources de formation ainsi que d'une diminution des effets de sélection. Au sens large, il est question d'équité d'accès à la formation: une augmentation du taux d'obtention de maturité gymnasiale dans les cantons ayant actuellement un taux inférieur pourrait-il diminuer les effets de sélection dus à l'origine des étudiantes et étudiants?

En comparant le dispositif REP à Genève aux politiques d'éducatrices prioritaires en France, en Belgique et à Zurich, *Soussi* relève un point commun dans leur origine, «le malaise rencontré par les pouvoirs publics et les acteurs face à l'échec scolaire et aux inégalités». Les conditions examinées (ciblage de la population, types d'actions mis en place, intervention précoce) l'amènent à s'interroger: «une approche compensatrice est-elle suffisante ou faut-il plutôt adopter une approche transformatrice (et si oui laquelle)? [...]». Au final: «On peut se demander si dans la plupart des cas, les buts sont atteints ou plutôt si l'on évite que la situation n'empire, compte tenu de la dégradation sociale observée dans certains quartiers».

#### **Des standards/cadres conceptuels/critères de qualité qui orientent et guident la pratique**

La contribution de *Reinbacher* vise à pourvoir le domaine du développement de l'école (Schulentwicklung) d'un cadre de référence intégratif et théorique, dans la tradition de T. Parsons et H. Fend. En situant les processus de développement de l'école en tant qu'institution dans le contexte de structures sociales plus larges, ce concept fournit un cadre de référence pour des analyses de détail sur des aspects spécifiques de ce développement ainsi que pour la localisation de projets potentiels de développement de l'institution scolaire. Il permet de mieux comprendre les raisons de différents accès à la gestion et à la réflexion sur le

système scolaire. L'article vise, par le biais d'une procédure guidée par la théorie, à combattre précisément les embûches normatives inhérentes au domaine du développement de l'école. Par ailleurs, l'auteur met en évidence à plusieurs reprises la signification des normes et valeurs à l'intérieur du système de l'école, soulignant que leur prise en compte dans le contexte du développement de l'institution scolaire est éminemment importante.

La recherche présentée par *Ailincăi et Weil-Barais* porte sur un dispositif d'éducation parentale. Après une revue de la littérature, l'article présente la conception et la mise en œuvre d'un dispositif dans le cadre d'une visite d'un musée. Ce dispositif inclut l'enregistrement vidéo des interactions entre parents et enfants, puis des discussions entre un animateur et les parents. Les auteurs assument le caractère normatif des intentions de formation. Les auteurs concluent que «la question de la normativité des dispositifs est souvent au centre des critiques, comme si la normativité devait être nécessairement absente de toute formation». Ils proposent plutôt de «définir la part de normativité que tout éducateur doit être prêt à assumer. En effet, il n'y a pas d'éducation sans partage de normes».

#### Vérification de l'existence de normes / standards / critères de qualité scientifiquement reconnus dans la pratique ou la formation

*Wanlin* propose une enquête portant sur processus de planification pour mettre en évidence les fonctions de la planification et les modèles de pensées utilisés par les enseignants. Pour cela, il contraste une entrée par les objectifs vs par les contenus ou les activités données aux élèves. Il met en évidence que plusieurs oppositions distinguées dans la littérature ne sont pas effectives dans l'échantillon étudié. Il est intéressant de constater que l'auteur pose d'emblée que «la planification de leçon est un facteur crucial dans la poursuite d'un enseignement de qualité et d'un apprentissage efficient». Par ailleurs, de manière traditionnelle, il termine son article par une section esquissant les «implications pour la formation initiale des enseignants». La question du souhaitable est donc posée en amont et en aval de la recherche.

*Marcoux, Boraita et Crabay* étudient la relation entre les croyances des enseignants en fonction et en formation initiale à propos du redoublement et la connaissance des recherches effectuées à ce jour sur le redoublement. Ils mettent en évidence les effets de la formation initiale sur les croyances des étudiants. Toutefois, dès l'entrée dans la profession, ces croyances sont soumises «aux pressions sociales du milieu au sein duquel doivent s'insérer les jeunes enseignants [...]». L'hypothèse d'une organisation en réseaux conceptuels de ces croyances est en outre invalidée par les chercheurs. La pratique du redoublement ne serait dès lors pas uniquement du ressort des croyances: «des changements d'ordre institutionnel sont également nécessaires».

En étudiant la dynamique des représentations sociales et professionnelles des professions de sage-femme et de médecin tout au long des cinq ans d'une

formation professionnalisante, *Fregonese et Ratinaud* affirment qu'il est possible «d'utiliser ces connaissances pour réinterroger l'ingénierie de formation». Plus précisément, ils évoquent «les possibles aménagements de la formation potentiellement induits par ces résultats». De ce point de vue, la connaissance des représentations devient un enjeu pour maintenir l'adéquation entre objectifs de formation et attentes du terrain.

### Références bibliographiques

- Bernad, D., de Lattre-Gasquet, M., Mathy, S., Moncomble, J.-E., & Rozenberg, J. (2014). Prospective énergétique: le possible, le souhaitable et l'acceptable. *Revue Futuribles* (398), 11.
- Dessus, P. (2002). Description et prescription dans les méthodes de recherche en éducation. In J. F. Marcel (Ed.), *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline*. Paris: L'Harmattan.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23(3), 343-388.
- Talbot, L. (2004). Intérêts et limites des apports de la recherche aux pratiques de l'enseignement. *Recherches & éducations*(8).
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris: De Boeck.