

Une standardisation peu adaptée à l'éducation

Olivier Rey

▶ **To cite this version:**

Olivier Rey. Une standardisation peu adaptée à l'éducation. Éducateur, 2015, 10. ensl-01576243

HAL Id: ensl-01576243

https://ens-lyon.hal.science/ensl-01576243

Submitted on 24 Aug 2017

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Olivier REY
Article pour la revue « Educateur », 2015
Dossier 'Best Pratices' en éducation

Une standardisation peu adaptée à l'éducation

La recherche francophone n'est généralement pas très à l'aise avec le terme de "bonnes pratiques", comme elle n'est pas très à l'aise dès qu'il s'agit de passer du monde enchanté de la description à celui de la prescription. Néanmoins, au delà d'une certaine frilosité explicable pour des raisons endogènes aux contextes universitaires, la question des bonnes pratiques soulève des interrogations de fond sur la nature des pratiques éducatives, dont on a trop souvent une vision étroitement technicienne.

Dans le monde francophone de l'éducation, l'idée de *Best Practices* a été généralement restituée sous le terme de "**bonnes pratiques**" (à partager, à diffuser, à rassembler...) plutôt que sous celui, plus précis, de "meilleures pratiques". Ce glissement sémantique n'est déjà pas anodin. Il traduit la réticence culturelle de la plupart des pays francophones à légitimer un jugement et un classement de pratiques pédagogiques sur une échelle de valeurs.
En outre, on constate que l'invocation des bonnes pratiques se rencontre plutôt dans les discours et les domaines de politique publique éducative (organisations internationales, États et autorités régionales) mais rarement au sein des recherches en éducation.
Pourquoi cette réticence ?

Une demande légitime des décideurs

Définir de bonnes pratiques en éducation est généralement une demande exprimée par des décideurs qui ont à rendre des comptes sur les moyens mobilisés pour assurer un service d'éducation de la meilleure qualité possible. Il est donc tout à fait logique qu'ils se préoccupent non seulement d'une plus grande **efficacité**, mais même d'une plus grande **efficience** des ressources qu'ils administrent pour le compte de la collectivité.
Quelle est la meilleure façon d'apprendre à lire aux élèves ? Quelle est l'organisation de l'école la plus favorable aux apprentissages ? Est-ce que la formation des enseignants est adaptée à leurs missions ? Comment faut-il se servir des ordinateurs pour qu'ils aident les jeunes à progresser ?
On pourrait lister des dizaines de questions tout aussi légitimes les unes que les autres, pour lesquelles il serait souhaitable que la recherche contribue, à tout le moins, à construire des réponses.
Aucun décideur ni aucun citoyen responsable ne pourrait sérieusement soutenir qu'il faut laisser les éducateurs faire ce que bon leur semble, avec les moyens publics, au nom de leur liberté pédagogique ou de leur autonomie professionnelle.
Pourtant, cette préoccupation de bon sens pose plusieurs dilemmes à la recherche.

Des recherches parfois éloignées de la demande sociale

En premier lieu, il faut être conscient que la recherche en éducation occupe une position fragile au sein du monde académique. Comme toute science humaine et sociale, elle n'a pas l'aura de "scientificité" qu'on attribue facilement (trop parfois..) aux sciences dures comme la physique, à la biologie, la chimie, etc. Au sein des SHS, c'est une discipline plutôt récente, dont le statut est encore incertain. Certains postulent que la recherche en éducation est un champ particulier du fait de sa relation avec la pratique éducative et qu'elle commence à produire des **savoirs spécifiques**, irréductibles aux autres disciplines universitaires.
D'autres pensent en revanche que l'éducation n'est qu'un objet commun à plusieurs disciplines (psychologie, sociologie, histoire, philosophie, économie, etc.), sans autonomie par rapport à ces disciplines de référence.
Ce débat, loin d'être tranché, explique que les chercheurs en éducation ont souvent à faire leurs preuves, plus que d'autres, sur le terrain universitaire, de leur "indépendance" ou de leur "autonomie" scientifique. La logique académique pousse alors parfois les chercheurs à produire des recherches fondamentales qui coïncident imparfaitement avec les attentes immédiates des acteurs éducatifs. Il est souvent plus facile de décrire et de faire progresser l'intelligibilité des processus éducatifs (comprendre ce qui se passe et pourquoi) que de trouver les moyens d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement.
Ainsi, identifier et définir des "bonnes pratiques" éducatives peut apparaitre, dans ce cadre, comme une instrumentalisation de la recherche qui ne respecte pas ses rythmes et ses priorités propres.

Éduquer n'est pas une somme de techniques

En second lieu, la question des bonnes pratiques représente un problème réel quant à la conception de l'action éducative qu'elle sous-entend.
Elle implique en effet qu'il est facile d'identifier des pratiques suffisamment robustes pour servir d'exemples voire de modèles dans une pluralité de contextes éducatifs. Elle va de pair avec une idée de gestes et de connaissances suffisamment isolables et documentés qu'ils peuvent être répliqués et transférés.
Autrement dit, parler de bonne pratique revient souvent à considérer qu'une action éducative peut se résumer à une technique précise, qu'on peut transporter et reproduire sans difficultés majeures. On a multiplié ces dernières années les **standards de résultats** dans l'éducation, c'est-à-dire les objectifs que l'on fixe pour un système éducatif. Avec les bonnes pratiques, il est question de définir également des **standards de production**.
C'est là où le bât blesse, car l'éducation est rarement un ensemble de procédures techniques. On compare souvent de façon abusive l'éducation à la médecine, pour imaginer une action éducative qui pourrait se conformer à certains protocoles scientifiques, comme on le fait dans les hôpitaux. Or, si la chose est déjà délicate en milieu médical, elle devient un casse-tête en milieu pédagogique. Dans une école, il ne s'agit pas en effet de "guérir" un élève de quelque maladie et à court terme, mais de lui faire apprendre quelque chose qui devrait lui servir durant toutes ses études, voire toute sa vie. L'essentiel des questions d'apprentissage ne relève heureusement pas des "troubles" de l'apprentissage (dyspraxie, dyscalculie, etc.) même si l'on a assisté ces dernières années à de vraies dérives en matière de **médicalisation de l'échec scolaire**.

Si on accepte la comparaison avec la médecine, on est en fait plus proche d'une éducation à un comportement qu'à la reproduction de protocoles de soin. Or, on sait comme il est compliqué d'éduquer à des comportements aussi élémentaires que l'hygiène corporelle ou alimentaire : même le fait d'habituer les personnels médicaux à se laver systématiquement les mains (pour prévenir les maladies nosocomiales) était tellement compliqué à obtenir qu'il a suscité de nombreuses recherches !

Des bonnes pratiques difficiles à étalonner

Ensuite, il faut bien reconnaitre qu'on ne peut évacuer la question des "valeurs" qui est omniprésente dans toute pratique éducative. On le constate évidemment dès lors que l'on traite de questions qui touchent à des questions vives (le racisme, la religion, la citoyenneté...) : enseigner l'évolution en SVT est devenu parfois tout aussi délicat que d'enseigner l'histoire de la colonisation.
Cette question des valeurs va pourtant bien au delà et se rencontre dans tous les enseignements si l'on prend la peine d'y réfléchir. Comment présente-t-on les savoirs qu'on enseigne : comme une description du monde ou comme l'état actuel des connaissances ? Quel statut donne-t-on à l'erreur : celle d'une faute qu'on sanctionne ou d'un moment inévitable dans l'apprentissage ? Veut-on former des élèves qui savent défendre leur point de vue et argumenter ou au contraire des élèves qui respectent d'abord la parole des aînés ? En quarante ans, certaines pratiques ont évolué et d'autres sont devenues interdites dans l'enseignement. Les punitions corporelles sont par exemple proscrites aujourd'hui, non pas tant au nom de l'efficacité qu'au nom de certaines valeurs. La mixité est devenue largement la norme dans les classes, de façon relativement récente (et parfois contestée...). Or ces valeurs sont différentes selon les pays, les cultures, les religions, les groupes de référence. Les objectifs même qu'on donne à tel ou tel savoir enseigné peuvent varier. En histoire, sans même parler de périodes à privilégier ou à éviter, on sait bien qu'il y a des conceptions différentes de l'enseignement qui vont d'une histoire comme récit édifiant pour les jeunes générations jusqu'à une histoire qui vise d'abord à "faire faire" de l'histoire, c'est à dire à comprendre ce qu'est une source historique, à comparer et vérifier les traces, etc. Comment, dans tous ces cas de figure qu'on pourrait multiplier à loisir, fixer des "bonnes pratiques" univoques ? L'étalonnage qui est bien souvent implicite derrière le *Benchmarking* s'avère ici problématique...

Comment les pratiques éducatives peuvent changer durablement

Il reste néanmoins probablement des sujets pour lesquels on peut raisonnablement ambitionner d'identifier des pratiques de référence, susceptibles de constituer un réservoir d'inspiration pour les acteurs éducatifs.
Encore faut-il, dans ce cas, être conscient de la nécessité d'être très attentif à la contextualisation (ou la mise en situation) des pratiques concernées, pour ne pas mettre en avant des actions éducatives dont la réussite apparente ne résiste pas à une implantation hors de leur terreau d'origine. Dans le domaine des activités humaines, ce sont les routines qui sont la norme, pas le changement, sauf dans quelques rares cas paroxystiques. La diffusion des bonnes pratiques représente toujours un effort voire une certaine difficulté pour les praticiens concernés, quel que soit le "progrès" escompté à la fin.

En matière d'évolution des pratiques éducatives, la plupart des recherches mettent aujourd'hui en avant la nécessité d'une approche qu'on qualifie selon les cas de globale, de systémique, d'holistique ou d'écologique. On implémente rarement, par exemple, un changement durable dans une classe ou un établissement, si la pratique expérimentée entre en contradiction frontale avec des normes professionnelles bien établies, si elle n'est pas relayée par la hiérarchie administrative ou encore si les acteurs éducatifs ne sont pas armés en ressources (formations, guides, groupes d'entraide...) pour acclimater le changement dans leurs pratiques quotidiennes.
Une recherche peut et doit souvent isoler une part de la réalité qu'elle observe pour la rendre intelligible, à la façon dont on isole en laboratoire des échantillons. Le succès des préconisations appuyées sur des recherches nécessite en revanche de restituer l'ensemble des variables et des facteurs de variation dans la situation éducative. Cela demande un peu de temps et de patience : l'inverse du raccourci de la "méthode testée scientifiquement" ou de la "fiche technique" qu'on imagine parfois quand on rêve aux bonnes pratiques !

En guise de conclusion, peut-être faut-il imaginer les "bonnes pratiques" comme une série de chemins ou de scenarii qu'on présente comme des réponses possibles pour faire face à telle ou telle situation, loin de l'idée de solutions uniques.
Il appartient aux professionnels de l'éducation, in fine, de s'approprier les bonnes pratiques car eux seuls peuvent véritablement les mettre en place ou non. Les laisser seuls responsables de faire évoluer leurs pratiques, c'est sans doute condamner le système éducatif au statu quo, mais imaginer qu'on puisse améliorer l'éducation comme on modifie les paramètres d'une chaine de montage, c'est s'exposer à bien des déconvenues et se condamner sans doute à l'inefficacité à moyen et long terme. C'est là une vraie limité à la standardisation dans l'éducation.