

In memoriam Michael A. Huberman (1940-2001)

Mr Daniel Hameline

Citer ce document / Cite this document :

Hameline Daniel. *In memoriam* Michael A. Huberman (1940-2001). In: Revue française de pédagogie, volume 137, 2001. La pédagogie et les savoirs: éléments de débat. pp. 183-185;

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_137_1_3072

Fichier pdf généré le 22/04/2018

In memoriam Michael A. Huberman (1940-2001)

Daniel Hameline

 En 1993, Michael Huberman, au grand regret de ses collègues de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, avait résigné la charge de professeur qu'il occupait depuis près de vingt ans, pour reprendre une carrière aux États-Unis : l'Université Havard, où il avait fait ses débuts d'enseignant-chercheur (1965-1966) et soutenu sa thèse (1970), lui offrait de nouvelles perspectives. Mais, sans qu'il en ait peut-être pris une pleine conscience, l'*European way of life* lui était devenu comme une seconde nature. Quatre ans après ce départ, il reprenait du service en Suisse. Et, quand la maladie qui le minait devint sans rémission possible, c'est sur le Vieux Continent qu'il a choisi de mourir.

À sa manière, non sans une curiosité à la fois bienveillante et narquoise, cet Américain a aimé l'Europe. Il n'était certes pas nostalgique de notre passé. Les rivalités entre Paris, Louvain, Salamanque ou Coïmbre pour l'ancienneté dans l'excellence, lui semblaient des enfantillages. Il estimait qu'aucune rente de prestige ne pouvait être revendiquée par une institution au nom d'un patrimoine, fût-il aussi glorieux que celui de la Sorbonne. « L'histoire, je ne la commémore pas, je la fais ». Cette « sortie », Huberman la prononce en 1971, à peine débarqué à l'Université de Genève pour y « refonder » les sciences de l'éducation. Elle pouvait donner à craindre l'inculture et la superbe d'un homme du Nouveau Monde.

Mais Huberman était trop avisé pour ne pas se rendre compte, à l'usage, qu'il est bien téméraire à un novateur de méconnaître les leçons du passé. Néanmoins, entre commémorer et faire l'histoire, son choix n'a jamais varié. Ce qui le motivait, c'est qu'il y eût quelque chose à faire, à faire autrement, à faire plus intelligemment. Huberman fut un homme engagé.

Et c'est la contradiction même de tout engagement qui fait l'intérêt de cette carrière, tant américaine qu'européenne, une contradiction assumée et dont il s'agissait pour lui de tirer le parti le plus raisonnable, voire le plus rationnel. Huberman fut à la fois un chercheur, un militant, un penseur, un expert. Ces quatre rôles s'articulent dans la personnalité de l'homme d'action, mais ils peuvent, si l'on n'y prend garde, se nuire mutuellement, et même au point que l'un en arrive à pervertir l'autre.

Militant pédagogique, il l'a été de façon résolue. Il tint les premiers rôles parmi les promoteurs d'une des écoles alternatives les plus célèbres de Genève : l'École active de Malagnou (1972). Par ailleurs, dans le secret du quant à soi et la confidentialité du colloque singulier, Huberman fut un profond « penseur subjectif » au sens que Kierkegaard donne à cette désignation. Huberman fut habité – hanté même peut-être – par le souci de l'existence humaine. Enfin, comme homme

public, on salue en lui l'expert international rompu à la recherche-intervention. Mieux que quiconque, dès la fin des années soixante, il fut à même de mesurer l'ambiguïté des rapports entre la volonté de savoir et la volonté de changer l'ordre des choses. Il est l'un des co-auteurs du traité « classique » *Innovation et problèmes de l'éducation* diffusé dans le monde entier (cf. Havelock et Huberman, 1980). Cet ouvrage a été précédé de plusieurs recherches menées dans le cadre de l'Unesco, de l'OCDE ou du Service international d'informations sur les motivations éducatives au BIE. Il en constitue la suite logique.

Mais cet homme engagé – militant, penseur, expert – en vue d'assumer l'ambiguïté même de l'engagement, entendait bien isoler l'activité de recherche, *a fortiori* quand la destinée paradoxale de la recherche réside dans sa consécration « au service » de l'innovation. Certes, pour Huberman, isoler l'activité de recherche ne revient pas à reconduire la dichotomie, vaine à ses yeux, entre recherche fondamentale et recherche appliquée. Huberman était trop systémique pour ne pas percevoir d'emblée les étroitesse de tout applicatisme.

Pour lui, dans le processus même de l'innovation pédagogique, conçu à l'échelle d'un système, il existe un « moment » autonome de la recherche : le moment où des savoirs sont à élaborer, à falsifier, à modéliser. Ce qu'Huberman demande à la théorie, c'est de « dissocier expériences et résultats » (Havelock & Huberman, 1980, p. 37) et de rendre possibles des généralisations, voire des prédictions. Car d'autres acteurs ou d'autres décideurs, dans des contextes différents mais analogues, s'approprièrent les acquêts de la recherche, une fois celle-ci disséminée (cf. Huberman et Gather Thurler, *De la recherche à la pratique. Éléments de base et mode d'emploi*, 1991). Cette dissémination constitue, pour la recherche, son risque et sa chance : chance que l'art de faire le vrai qu'on y déploie soit promoteur d'une action plus pertinente ; risque que cet art soit détourné « à toutes fins utiles », comme on dit couramment sans percevoir la menace de cette anodine formule.

Le chercheur a donc pour fonction de protéger les data, en même temps que de les promouvoir. Et cette protection-promotion passe par une certaine passivité réceptive du collecteur : les données sont données, et elles échappent, en quelque

sorte, à l'initiative du chercheur en sa contingence idiographique. Le moment de la recherche est autonome en tant qu'il n'appartient à l'histoire propre de personne. Les « données » sont légitimement réputées indépendantes du bon vouloir de quelque « donateur » que ce soit. Elle relèvent, par statut, de l'ordre du nécessaire nomothétique. Néanmoins leur sort est d'avoir à se trouver disséminées sur mille et un champs d'action où elles revêtiront leur contingence et s'inscriront dans des histoires, sollicitées de toutes parts à dire autre chose que ce qu'elles disent, voire à prouver l'inverse de ce qu'elles prouvent.

Ce nomothétisme pourrait ressembler à un scientisme assez banal. Ce moment autonome n'isole-t-il pas artificiellement les données, les privant de leurs significations proliférantes par une modélisation qui les exténue plus qu'elle ne permet de les comprendre ? Or Huberman prétend bien parvenir, non seulement à comprendre, mais à faire comprendre. La dissémination des acquis de la recherche n'a pas à être imaginée comme une conséquence regrettable mais impossible à éviter. Elle n'est pas de l'ordre de la suite. Elle constitue aussi un moment du processus. La contradiction du chercheur, telle qu'Huberman la décrit, est donc inscrite dans cette articulation de « moments » qui ne peuvent se qualifier que comme contraires et qui, néanmoins, doivent être pensés comme dialectiques. L'issue heureuse tient dans une double démarche.

C'est, tout d'abord, l'intéressement participatif de tous les acteurs de la chaîne, et principalement grâce à la formation qui ne peut pas ne pas comporter une initiation à la recherche. Les séminaires de recherche furent l'une des composantes essentielles de l'enseignement de pédagogie générale donné par Huberman à Genève, destiné aux candidats à l'enseignement, dès le Premier cycle universitaire. Et s'il fut un manager qui savait décider seul – et parfois sans trop s'embarasser d'états d'âme –, tous ceux et celles qui ont collaboré à ses travaux le tiennent pour un « animateur » incomparable de la recherche. Il avait le talent de susciter les coopérations les plus diverses et il a été capable de former de véritables équipes au sein desquelles la qualité des apports personnels et l'inventivité collective prenaient le pas sur toute forme de hiérarchie.

La seconde démarche qui permet à Huberman de « dialectiser » les moments contrariants de la

chaîne innovatrice, c'est la pratique d'un éclectisme méthodologique résolu. Une collecte de data, moment autonome dans une stratégie efficace de changement, exige une quadruple attitude (cf. Havelock et Huberman, 1980, p. 36). 1) Avant d'entreprendre de modifier quoi que ce soit, pratiquer une « humilité » – c'est le mot ! – résolue et humoriste devant la texture d'institutions sociales « qui remplissent des fonctions dont il est probable que le novateur n'a pas le moindre soupçon ». 2) Se donner une théorie qui non seulement permet d'interpréter mais aide à suggérer et à recommander. 3) Faire appel à un arsenal composite de méthodes de collecte, qu'elles soient quantitatives ou qualitatives, macro- ou micro-sociales, statistiques ou cliniques. 4) Disposer d'une panoplie particulièrement variée de « formatage » de l'information recueillie ou traitée : depuis la narration jusqu'au graphique, en passant par la modélisation, les exercices récapitulatifs, les questionnaires, les tableaux... et les dessins humoristiques.

Ainsi se donner une empirie – et la « travailler » – apparaît, à travers l'œuvre d'Huberman, comme une conjonction stimulante de la rigueur et de l'imagination. Les (presque) 500 pages de son *Recueil de nouvelles méthodes d'analyse des données qualitatives* (Huberman et Miles, 1991) confirment la priorité de l'ingéniosité inventive, la mise à l'épreuve à la fois joviale et impitoyable des protocoles et des concepts, l'extrême atten-

tion portée à la totalité de la séquence et à la manière d'informer acteurs et décideurs.

Une réflexion soulevée par une incidence permettra de conclure cette nécrologie. Commentant la construction d'un diagramme de causalité, Huberman et Miles parlent (1991, p. 238) d'une « entreprise fascinante et divertissante ». Il s'agit bien de construire un diagramme de causalité : « fascinant et divertissant ». L'œuvre d'Huberman nous alimente pour longtemps en procédures et en moyens. Elle nous laisse un héritage plus précieux : faire la démonstration que la scientificité, dans la recherche en éducation, peut revêtir ce caractère d'épistémophilie récréative, et sans que la rigueur de la démarche en souffre, bien au contraire. Ce sont là, certes, des consolations bien minces quand l'angoisse ou la défaillance physique submergent nos fragilités. Et de cette désolation, Huberman a fait l'expérience. Mais son témoignage de chercheur n'en est pas pour autant sans pertinence. Le militant peut baisser les bras. Le penseur peut se heurter la tête contre les murs. L'expert peut comprendre qu'il s'est fait avoir. Il reste au chercheur les modestes bonheurs de construire des instruments pour élaborer un peu plus le vraisemblable, et peut-être même approcher le vrai, qui mérite toute peine et qui l'efface.

Daniel Hameline
Université de Genève

BIBLIOGRAPHIE

HUBERMAN M. (1986). – Itinéraire de lecture d'un chercheur américain. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 8, p. 7-17.