


# REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE



*Toute culture véritable est prospective. Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui, à la fois réchauffe et éclaire. C'est ce feu, d'abord, que l'Éducation doit entretenir.*

**Gaston Berger**

« L'Homme moderne  
et son éducation »

## ARTICLES

La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique

*Jean-Louis Derouet* – Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005 p. 5

*Claude Lessard* – Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative *evidence-based* p. 19

*Romuald Normand* – L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire p. 33

*Christian Payeur* – La relation entre recherche et action syndicale en éducation : le cas du Québec p. 45

*Dominique Raulin* – De nouveaux rapports entre science et politique : le cas des programmes scolaires p. 61

*Céline Saint-Pierre* – Entre recherche, pratique et politique : le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, une démarche originale p. 73

Les « compétences » en question

*Maggy Schneider-Gilot* – Quand le courant pédagogique « des compétences » empêche une structuration des enseignements autour de l'étude et de la classification de questions parentes p. 85

*Marcel Crahay* – Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation p. 97

Éducation physique et questions de genre

*Cécile Vigneron* – Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? p. 111

*Ingrid Verscheure, Chantal Amade-Escot, Catherine-Marie Chiocca* – Représentations du volley-ball scolaire et genre des élèves : pertinence de l'inventaire des rôles de sexe de Bem ? p. 125

## NOTE DE SYNTHÈSE

*Pierre Pastré, Patrick Mayen, Gérard Vergnaud* – La didactique professionnelle p. 145

## NOTES CRITIQUES

*G. Brougère & S. Rayna (dir.)* – Accueillir et éduquer la petite enfance : les relations entre parents et professionnels (P. Garnier) p. 199

*M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (éd.)* – Vers une école juste et efficace : vingt-six contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation : une approche internationale (X. Pons) p. 201

*R. Establet, J.-L. Fauquet, G. Férouzis, S. Feuilladiou & P. Vergès* – Radiographie du peuple lycéen : pour changer le lycée (A. Barrère) p. 203

# Sommaire

<i>S. Faure &amp; M.-C. Garcia</i> – Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques (S. Bonnéry)	p. 204
<i>B. Gendron</i> – Les diplômés d'un BTS ou d'un DUT et la poursuite d'études : une analyse économique (S. Moullet)	p. 206
<i>J. Houssaye</i> – C'est beau comme une colo : la socialisation en centre de vacances (H. Larroze-Marracq & N. Cambon)	p. 207
<i>É. Marlière</i> – Jeunes en cité : diversité des trajectoires ou destin commun ? (S. Rubi)	p. 209
<i>O. Maulini</i> – Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe (B. Rey)	p. 211
<i>M. Millet &amp; D. Thin</i> – Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale (D. Glasman)	p. 213
<i>C. Musselin</i> – Le marché des universitaires : France, Allemagne, États-Unis (M. Romainville)	p. 215
<i>É. Prairat</i> – De la déontologie enseignante (S. Quéval)	p. 217
<i>P. Rabardel &amp; P. Pastré (dir.)</i> – Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement (G. Vergnaud)	p. 219
<i>D. Simard</i> – Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture (J.-C. Forquin)	p. 222
<i>A. Vergnioux</i> – Cinq études sur Célestin Freinet (P. Clanché)	p. 225
<i>Y. Verneuil</i> – Les agrégés : histoire d'une exception française (P. Savoie)	p. 228
LA REVUE A REÇU	p. 231
RÉSUMÉS EN ANGLAIS	p. 233
RÉSUMÉS EN ALLEMAND	p. 237
RÉSUMÉS EN ESPAGNOL	p. 241
INDEX DES ARTICLES, NOTES DE SYNTHÈSE & NOTES CRITIQUES PARUS EN 2005	p. 245

# Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005

Jean-Louis Derouet

---

*Il s'agit d'éclairer plusieurs déplacements qui se sont produits dans les trente dernières années. Tout d'abord la création d'un milieu d'experts intermédiaires entre la politique, l'administration et la recherche. Ensuite un changement du cadre à l'intérieur duquel se situe la réflexion. Il s'agit moins de penser la cohésion d'une société dans un cadre national qu'à la manière dont le pays peut maintenir son rang dans la compétition internationale. Enfin un changement d'orientation politique : le souci de la formation de l'élite redevient primordial même s'il ne s'agit plus de maintenir une tradition culturelle mais de sauvegarder ses parts de marché. Le texte étudie ces évolutions en France en distinguant trois périodes : une période de « politique à l'état gazeux » où la gauche tente de transformer les idéaux libertaires de 1968 en programme de gouvernement ; une tentative de passage à l'état solide avec la loi d'orientation de 1989 et la création de la Direction de l'évaluation et de la prospective ; une déstabilisation de ce système par le ministre Claude Allègre qui jette le système éducatif français dans le grand bain de la concurrence internationale. Il s'ensuit une période à la fois « sous influence » et d'incertitude.*

---

**Descripteurs (TEE) :** développement de l'éducation, Europe, France, production sociale du savoir, référentiel.

En 1983, Viviane Isambert-Jamati, qui retraçait l'histoire des rapports entre les sciences sociales et « le ministère » dans le domaine de l'éducation, concluait à une ignorance réciproque (Berthelot, 1984). En 2003, Franck Poupeau dénonce une « sociologie d'État » qui a accompagné la mise en place du libéralisme. Les deux argumentaires ne présentent pas la même qualité, mais ils constituent des bornes entre lesquelles peut se situer une réflexion sur les rapports entre science et politique. De toute évidence, ceux-ci ont changé dans les trente dernières années.

L'Union européenne finance des « réservoirs d'idées » (*think tanks*) qui promeuvent le nouveau référentiel de formation tout au long de la vie ; le nouveau management s'appuie sur les sciences sociales pour construire ses indicateurs de pilotage et d'évaluation ; la récente loi d'orientation se réfère à un rapport confié à Claude Thélot, grand « passeur » qui assure la traduction des résultats de la recherche vers la décision politique, etc. Le but de cet article serait de poser quelques jalons pour commencer à écrire l'histoire de cette évolution. Quelques repères factuels

tout d'abord : la création de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'Éducation nationale en 1996 constitue un moment important. La déclaration de la Sorbonne (1998) puis le sommet européen de Lisbonne (2000) annoncent un changement de références. C'est à l'échelle européenne et dans une optique de concurrence internationale que se pensent désormais les nouveaux mots d'ordre et l'appui qu'ils prennent sur les résultats de la recherche. Quelques éléments théoriques ensuite. Le transfert de connaissances construites dans un monde vers un autre est tout sauf naturel. Les concepts élaborés dans un milieu, et donc en fonction des enjeux de ce milieu, doivent être partiellement déconstruits et reproblématisés pour faire sens dans un autre. Il apparaît nécessaire de travailler les concepts forgés par la sociologie de la science pour les appliquer au domaine de l'éducation et de la formation : production de connaissances par l'action (Darré, 1999), récupération de l'expérience (Oddone, 1977), espace d'intéressement et traduction (Latour, 1984 & Callon, 1986), reproblématisation (Martinand, 2002), passeur (Derouet, 2002).

Toute étude des rapports entre science et politique dans le domaine de l'éducation rencontre le débat concernant le statut de la pédagogie. « Mixte de théorie et de pratique », celle-ci s'est longtemps présentée comme capable de répondre de manière rapide et opérationnelle aux questions des enseignants et à celles des politiques. De par sa position intermédiaire, elle suppose résolue la question du transfert qu'elle pense à partir de la métaphore de la tache d'huile. Ainsi, la longue marche vers le collègue unique qui a constitué la grande affaire de la V<sup>e</sup> République (Géminard, 1983) s'est appuyée sur une commande adressée à l'Institut pédagogique national : tester sur un échantillon réduit d'établissements une nouvelle organisation qu'il serait ensuite possible de généraliser. Le tollé qu'a suscité la publication du rapport Legrand en 1982 a montré que ce mouvement n'allait pas de soi. Ses propositions n'ont convaincu ni les enseignants, ni le milieu scientifique : dans le tableau qu'elle dresse, Viviane Isambert-Jamati ne classe pas ce travail dans les sciences sociales de l'éducation. Un de ses plus brillants disciples, Gabriel Langouët, consacre même sa thèse à une analyse critique de ses résultats (1985). Cette position est aussi celle des sciences de l'éducation, nouvelle discipline qui apparaît en 1967.

D'où une autre option : séparer science et pratiques pour préserver l'extériorité nécessaire à la connaissance et penser ensuite le transfert comme une

question spécifique. Cette proposition ne fait pas l'unanimité mais elle inspire beaucoup de réflexions contemporaines : quel est le bon dispositif pour assurer le transfert : centre de ressources, conférence de consensus, pôle de compétence, forum hybride (Callon, Lascoumes & Barthe, 2001) ? Quelles sont les compétences du passeur ? Que faut-il penser de l'hypothèse de sciences de transfert, etc. ?

C'est ce parcours que nous allons tenter de retracer. Celui-ci s'accompagne d'une évolution politique. Dans les années 1960, les organisations internationales prônaient un modèle compréhensif : rassembler tous les enfants jusqu'à quinze ou seize ans dans un mode de scolarisation unique avec le même curriculum. Depuis la fin du xx<sup>e</sup> siècle, elles reviennent au modèle antérieur : une formation d'excellence au sein de réseaux internationaux pour l'élite ; un retour aux savoirs de base (*Back to Basis*) pour la main-d'œuvre. Le tournant a été le rapport *A Nation At Risk* en 1983 aux États-Unis. Il faut d'abord comprendre ce changement de cap puis expliquer comment il a touché la France. Celle-ci n'a jamais été isolée des influences internationales mais, jusqu'à une date récente, elle les avait interprétées et reformulées à sa manière. Elle a perdu cette capacité à la fin du xx<sup>e</sup> siècle.

Les historiens connaissent la difficulté des périodisations. Plusieurs fils s'entrecroisent, qui ont chacun leur rationalité et leur chronologie ; les références d'une période ne s'opposent pas nécessairement à celles de la précédente. Elle peuvent aussi procéder par déplacements. Les mots restent les mêmes mais leur sens évolue (Tanguy, 2005). Il y a donc un travail à mener pour identifier les enjeux de chaque formulation et de chaque période et celui-ci n'est pas facile à accomplir à chaud. On peut néanmoins distinguer trois phases. Une phase de recherche qui s'amorce dans les années 1970 et qui se prolonge sous différentes formes jusqu'à la loi d'orientation votée en 1989 sur la proposition de Lionel Jospin. Pour reprendre une métaphore d'António Nóvoa (Lawn & Nóvoa, 2005), on peut parler dans cette période de politique « à l'état gazeux ». Le gouvernement commande des rapports dont le but est de trouver un réajustement après une période où la critique a été intense. Celle-ci a fait éclater les compromis qui avaient réalisé un certain accord au plan national, en particulier l'idéal d'égalité des chances. Tous les principes qui peuvent prétendre réguler l'activité d'éducation sont donc à égalité : l'intérêt général, l'intégration communautaire, l'efficacité, l'amour des enfants, la satisfaction des

consommateurs, etc. La solution proposée passe par une déconcentration et une décentralisation partielle. Si tous les principes sont à égalité au plan philosophique, tous ne sont pas également adaptés pour faire face à une situation. Les responsables envisagent donc un réaccordement du système éducatif à partir d'une série de compromis locaux, tous différents mais qui s'inscrivent dans le même cadre (Derouet, 1999). Une crainte se développe cependant : l'autonomie des établissements peut aboutir à un éclatement du service public ; cette politique nécessite donc un accompagnement. Comment les établissements peuvent-ils à la fois respecter les programmes nationaux et prendre en compte des élèves qui sont parfois très loin de l'ancien fonds culturel qu'ils supposent ? L'administration centrale a besoin d'un observatoire qui suive ce travail.

Cette mission a été saisie par la jeune DEP. Celle-ci a tenté de construire un système qui, pour parler comme Bruno Latour (1984), « ferme une boîte noire ». Elle transfère les résultats de la recherche vers les décideurs, construit des indicateurs de pilotage aussi bien pour l'administration centrale que pour les acteurs de l'éducation. Ce faisant, elle contribue à forger l'image que la société a d'elle-même et de son système éducatif. En diffusant l'information, elle trace le cadre à l'intérieur duquel s'élabore la décision politique. En même temps, elle oriente la recherche par ses subventions. Ce travail s'accomplit dans une tradition héritée des grands instruments de l'État-providence : l'INSEE ou le Commissariat général au plan. Même s'il est ouvert aux comparaisons internationales, il entend maîtriser leurs conclusions et les traduire dans le contexte français. Ce système s'est défait sous le ministère de Claude Allègre (1997-2000). Un peu parce que le ministre ne supportait pas le magistère exercé par la DEP. Surtout parce que celui-ci souhaitait plonger le système français dans le grand bain de la concurrence internationale. La convergence est forte entre son objectif de « dégraisser le mammoth », c'est-à-dire de lutter contre la bureaucratie et les corporatismes, et l'ouverture au marché. L'expression la plus claire de cette politique est la déclaration de la Sorbonne, qui précède d'un an le sommet de Lisbonne. Celle-ci concerne l'enseignement supérieur : plusieurs pays européens s'engagent dans un système qui, pour permettre la circulation des étudiants, divise les apprentissages en crédits standardisés. Des certifications délivrées par une université française peuvent donc être cumulées avec d'autres acquises à Oxford, Salamanque ou Milan sous réserve évidemment que les établissements jouent

dans la même catégorie. Ce système plonge donc les universités françaises dans un système de concurrence et il ne fait pas de doute que ce type de régulation a vocation à remonter vers l'aval.

À partir de là, la France entre dans un autre espace qui porte aussi un autre système de valeurs. Si l'objectif est de maintenir la place du pays dans une compétition internationale, le souci de l'égalité risque de faire tout perdre. En revanche, si le pays maintient sa compétitivité, tout le monde en profite... même si certains en profitent plus que d'autres. Pour la France, l'entrée dans ce système ouvre une période à la fois sous influence et d'incertitude. Sous influence, parce qu'au terme de la déclaration de Lisbonne, la France doit rendre compte aux autres pays européens des performances de son système éducatif. D'incertitude, parce qu'il n'est pas facile de s'orienter dans un univers où les références et les partenaires sont multiples.

Ce parcours se réclame des résultats de la recherche. Ce qui amène à poser en conclusion d'autres questions : la recherche ne parle pas d'une seule voix. C'est un univers divers, traversé d'oppositions. Qu'est-ce qui est retenu ? Qu'est-ce qui est écarté ? Et comment le sens de ses résultats est-il reformulé ?

### **1971-1989 : RÉCUPÉRER LES RÉSULTATS DE LA CRITIQUE DES ANNÉES 1960 ET 1970 POUR EN FAIRE UN PROGRAMME DE GOUVERNEMENT**

En 1983, Viviane Isambert-Jamati mettait en évidence une étrange convergence qui rangeait les politiques et les pédagogues du même côté. Ceux-ci travaillaient depuis les années 1960 à la mise en œuvre d'un dispositif, le collège unique, qu'ils considéraient comme la clé de voûte de la démocratisation des études. Ils avaient tout intérêt à ignorer les analyses des sociologues qui montraient que le fond du problème ne portait pas sur le dispositif mais sur la définition des contenus, le langage (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Bourdieu & Saint-Martin, 1975) et ce que d'autres appelèrent plus tard les rapports aux savoirs (Charlot, Bautier & Rochex, 1992).

Au moment où Viviane Isambert-Jamati parlait, la situation commençait cependant à évoluer. Les décisions des années 1981-1982 (l'autonomie des établissements, les Zones d'éducation prioritaire, etc.), puis le « Plan de modernisation du service public »

proposé par Michel Rocard sont largement fondés sur les résultats des sciences sociales. Ceux de la sociologie des organisations : la critique de la bureaucratie, de la centralisation, du corporatisme des fonctionnaires, etc. (Crozier, 1964). Dominique Paty, qui venait de soutenir une thèse au Centre de sociologie des organisations sur la diversité des établissements dans un système que l'on croyait centralisé (1981), était d'ailleurs chargée de mission à la Direction des collèges. Mais aussi ceux de la sociologie de la reproduction : la dénonciation de « l'indifférence aux différences », de la complicité des enseignants avec la culture dominante, etc. Surtout, la principale nouveauté était la découverte de la philosophie de la justice anglo-saxonne (Rawls, 1971) : l'égalité ce n'est pas donner la même chose à tout le monde mais à chacun ce dont il a besoin. Il peut donc y avoir des inégalités justes.

Ce premier mouvement couvre l'ensemble des années 1970 et 1980, avant et après l'élection de François Mitterrand. Au sortir de la crise de 1968, la gauche était plus désemparée que la droite qui pouvait du moins compter sur les voix du « parti de la peur ». Pour conserver ses chances de parvenir au pouvoir, elle devait récupérer les critiques radicales du mouvement de 1968 et les transformer en programme de gouvernement. Ce travail s'est élaboré au cours des années 1970 mais il n'était pas achevé lorsque François Mitterrand a été élu en 1981. Il ne fallait d'ailleurs pas qu'il le soit : la mobilisation nécessitait de conserver une part d'utopie. Il s'est déroulé dans des cercles discrets (clubs, Commissariat général au plan) et à la CFDT. C'est ainsi qu'est née « la deuxième gauche » dont le but est de trouver un compromis entre l'idéal d'autogestion et une critique de l'État qui préconise l'introduction d'une part contrôlée du marché dans le service public (Crozier, 1987). La recherche se poursuit après l'arrivée de la gauche au pouvoir et entraîne la commande d'une série de rapports : le rapport De Peretti (1982) sur la formation des enseignants, le rapport Legrand sur les collèges (1982), le rapport Prost sur les lycées (France, 1983). Ceux-ci ne parviennent pas à proposer un nouveau compromis et certaines failles apparaissent déjà. Lorsque Alain Savary met en place la rénovation des collèges, Louis Legrand déclare : « Le ministre a tout retenu de mes propositions, sauf l'essentiel ». De même, Claude Pair, directeur des lycées, hésite à publier le rapport qu'Antoine Prost avait préparé sur l'avenir de ces établissements.

Le tout est surplombé par la protestation que soulève la tentative d'intégrer l'enseignement privé à un

grand service public d'éducation. Celle-ci entraîne la chute d'Alain Savary et son remplacement par Jean-Pierre Chevènement dont le message est très différent. Lui aussi tente de « siffler la fin de la récréation » qui a commencé en 1968 mais par un rappel à l'ordre et à l'autorité du savoir (Milner, 1984). Ce message a le mérite de dégager le point essentiel – la définition des contenus de l'enseignement – et il est bien accueilli par l'opinion, mais il ne suffit pas de prêcher le retour à l'ordre ancien pour réaccorder le système. D'abord parce que les travaux des historiens montrent que l'âge d'or n'a jamais existé. Surtout parce que personne ne peut effacer trente années d'activité critique. Comme dans le Conte, seule la Lance qui a infligé la blessure peut la guérir. C'est peut-être pour cela que François Mitterrand commande un rapport au Collège de France en sachant que le principal rédacteur en serait Pierre Bourdieu (Collège de France, 1985). Celui-ci avance plusieurs propositions. Pour les contenus, l'objectif serait d'introduire dans les programmes de toutes les disciplines le relativisme maîtrisé qui est le propre des sciences sociales. Au plan de l'organisation, l'introduction d'une part régulée et maîtrisée de concurrence entre les établissements est présentée comme un facteur d'efficacité comme d'égalité.

À partir de là, Lionel Jospin se sent assez fort pour proposer une loi d'orientation. Après le travail critique, il est impossible de trouver un compromis national. Tous les principes susceptibles de servir de référence à l'action éducative – l'égalité, l'efficacité, l'insertion communautaire, l'amour des enfants, etc. – se retrouvent à égalité et se dénoncent mutuellement. Toute réduction de cette complexité serait perçue comme une menace de totalitarisme. Toutefois, tous les principes ne sont pas également adaptés à la gestion d'une situation. D'où l'idée de compromis locaux, tous différents mais tous guidés par une intention d'intérêt général.

Quel bilan tirer de ce travail ? Il est certain qu'il a opéré de nombreux déplacements. Des déplacements politiques pour transformer les idéaux autogestionnaires en programme de gouvernement. On a par exemple beaucoup glosé sur la manière dont la loi d'orientation reprend le mot d'ordre des pédagogues « mettre l'enfant au centre » de l'action éducative et le transforme en « mettre l'élève au centre » du système éducatif (Rayou, 2000). Un autre déplacement a été moins remarqué. Sous le ministère d'Alain Savary, l'autonomie des établissements était présentée comme un moyen de rapprocher l'enseignement des familles populaires et d'aller chercher

les élèves « là où ils sont », c'est-à-dire pour quelques-uns loin de l'école. Cette mesure a très vite pris un sens managérial : il s'agit de rationaliser l'organisation de manière à obtenir de meilleurs résultats avec les mêmes moyens. La loi d'orientation entérine une autre conception : l'équilibre du système repose sur l'adéquation entre le projet d'une famille et le projet d'un établissement. C'est le principe de la proposition de gouvernance portée par les organisations internationales. Aujourd'hui ce mouvement se prolonge par la constitution de réseaux d'établissements, quelquefois internationaux, correspondant à des clientèles différentes. Quel jugement porter sur cette chaîne de traduction ? S'agit-il de la tension bien connue *traduttore, traditore* ? Ou d'autre chose, qui relèverait de la manipulation ? Nous manquons de recul pour trancher.

#### **LA FERMETURE D'UNE « BOÎTE NOIRE » : LA DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE ET LE MAGISTÈRE DE CLAUDE THÉLOT**

Jean-Pierre Chevènement, ministre de 1984 à 1986, avait lancé un mot d'ordre – « amener 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat » – qui avait obtenu un grand succès. Son successeur, René Monory, a éprouvé le besoin de maîtriser la mission dont il héritait. Qu'est ce que cet objectif impliquait en matière de recrutement d'enseignants, de construction d'établissement ? Qui paiera ? Cette interrogation a constitué une occasion de mener à terme un travail commencé depuis les années 1970 : transformer l'ancien service de statistique administrative du ministère de l'Éducation nationale en une direction qui suive les évolutions du système éducatif et réfléchisse sur son avenir. Pour faire face à la massification, le ministère de l'Éducation nationale avait développé un service qui devait estimer le nombre d'enseignants, de mètres carrés, etc., nécessaires à l'accueil des nouveaux élèves. Au cours des années 1970, celui-ci a acquis des missions d'évaluation. La mise en place du collège unique, à la rentrée 1977, promettait « les mêmes chances dans tous les cartables » c'est-à-dire la fin des inégalités mises en évidence par les sociologues. Il était nécessaire de suivre un échantillon représentatif pour vérifier cette hypothèse (Seibel, 1984) ce qui impliquait l'appel à des compétences nouvelles. Alain Darbel, puis Claude Seibel présentaient trois caractéristiques : administrateurs de l'INSEE, ils

maîtrisaient les techniques des grandes enquêtes. Familiers de Pierre Bourdieu, ils connaissaient bien la sociologie des inégalités d'éducation. Hauts fonctionnaires enfin, ils étaient capables de traduire leurs savoirs dans des termes utilisables par l'administration centrale. Un dispositif s'est mis en place qui a changé plusieurs fois de nom (SEIS, SIGES, etc.) (Vogler, 2005) et dont l'importance est devenue décisive à partir du ministère de Christian Beullac (1978-1981) : venant de l'entreprise, celui-ci éprouvait le besoin de s'appuyer sur un bureau d'études. Cette croissance ne suffit cependant pas à constituer une direction et Claude Seibel passa à d'autres fonctions. Après une période de transition, l'évolution s'est achevée avec la nomination de Jean-Pierre Boisivon en 1986.

Les missions de cette Direction de l'évaluation et de la prospective se sont enrichies sous le ministère de Lionel Jospin. L'autonomie des établissements suscitait une crainte de perte de maîtrise de la part de l'administration centrale. Celle-ci avait besoin d'un système qui vérifie que les collèges et les lycées restaient dans le cadre national. Il importait aussi de calmer le jeu après la querelle déclenchée par le livre de Milner (1984) et de lutter contre les propos catastrophistes : « les jeunes ne savent plus rien » ; « 30 ou 40 % des élèves arrivent au collège sans savoir lire », etc. La loi d'orientation de 1989 prévoit donc une évaluation des acquis des élèves aux niveaux clés du système éducatif : fin du cycle primaire (CE2), entrée au collège (6<sup>e</sup>), entrée au lycée (seconde). Elle tente en outre de donner à cette opération un sens pédagogique. L'évaluation a lieu en début d'année et les résultats sont renvoyés aux enseignants pour qu'ils réajustent leur projet. L'expérience montre qu'ils utilisent fort peu ces résultats qui s'intègrent mal dans leurs démarches (INRP, 2004). En revanche, les cadres et parfois les familles s'en servent pour évaluer les établissements.

Une tension apparaît très vite entre ces deux dimensions : les mêmes indicateurs peuvent-ils répondre à la fois aux questions de l'administration centrale et à celles des acteurs ? Peut-on mesurer en même temps la conformité à des normes nationales et les effets des investissements locaux, etc. ? Cette histoire, qui n'est ici qu'esquissée, met en évidence une série de déplacements qui devraient être mieux analysés. Le sens du terme évaluation en particulier évolue considérablement. Il ne s'agit plus de mesurer les effets d'une politique d'égalité des chances mais de construire les outils d'un pilotage national pour conserver la maîtrise d'un système éducatif déconcentré et partiellement décentralisé. Il



s'agit aussi de développer une culture de l'évaluation, c'est-à-dire de donner aux acteurs de base les moyens de mesurer les effets de leur action et de réajuster les défauts qui apparaissent. Ce qui correspond à la nouvelle définition du métier d'enseignant prônée par les organisations internationales : le praticien réflexif (*Recherche et formation*, 2001) et à un accroissement des droits des familles. Le souci du management – incluant une certaine dimension consumériste – se substitue donc à celui de l'égalité.

Le travail sera parachevé par la nomination d'une forte personnalité, Claude Thélot. On peut parler d'une tentative pour « fermer une boîte noire », au sens que donne à ce terme Bruno Latour (1984) c'est-à-dire mettre en place un certain nombre d'enchaînements automatiques qui permettent de gérer le système sans avoir en permanence à reprendre le travail de justification.

La DEP récupère les résultats de la recherche et les transfère dans le monde de la décision. Ce travail suppose une reproblématisation. Un des exemples les plus réussis concerne le dégageant de la notion de valeur ajoutée par les établissements aux élèves. La presse publie, depuis la fin des années 1970 des palmarès qui commencent à exercer une influence importante sur les consommateurs d'école (Ballion, 1982). Ceux-ci publient les taux de réussite aux examens des établissements sans tenir compte ni de leur recrutement, ni de leur politique (redoublement, exclusion ou « réorientation » des élèves en difficulté, etc.). Ce faisant, ils renforcent le mouvement naturel de reproduction des inégalités : une convergence entre les stratégies des familles de classe moyenne et la politique sélective des « grands établissements ». Pour déjouer ce mécanisme, la DEP a souhaité rendre compte de l'efficacité des établissements. Un lycée de banlieue qui amène 60 % d'une cohorte d'élèves d'origine populaire au baccalauréat peut-être plus efficace qu'un lycée à classes préparatoires qui obtient 100 % de réussite à partir d'une clientèle sélectionnée. C'est le but du système IPES : Indicateurs de performance des établissements scolaires (Émin & Sauvageot, 1995). Pour cela, l'administration pouvait s'appuyer sur les savoirs produits par la sociologie. Ceux-ci sont organisés en fonction d'un débat qui joue un rôle central dans le milieu scientifique : la permanence des inégalités est-elle due à des phénomènes de structure – c'est la théorie de la reproduction – ou à l'agglomération de stratégies individuelles – c'est la théorie de l'individualisme méthodologique ? Ce débat est fondamental pour la sociologie : la société est-elle une structure qui condi-

tionne ses agents ou une construction recomposée en permanence par les acteurs ? En revanche, il n'intéresse ni les politiques, ni les familles. Pour que les résultats produits par la sociologie soient utilisables dans d'autres contextes, il faut qu'ils soient partiellement déconstruits et reconstruits en fonction de la problématique du milieu auquel il s'adresse. Dans le cas présent, il s'agit d'identifier l'effet de l'établissement sur les élèves et de donner à l'administration les moyens d'agir sur lui. C'est ainsi qu'est née la notion de valeur ajoutée. Le principe est très simple. À partir des caractéristiques d'une cohorte qui entre en classe de seconde d'un lycée, les grandes constantes « structurelles » permettent de construire une prévision des résultats au baccalauréat trois ans plus tard. Ce modèle est ensuite confronté à la réalité. Si celle-ci est supérieure aux prévisions, l'établissement sera considéré comme performant. S'ils sont inférieurs, et même si les résultats bruts sont excellents, il sera considéré comme peu performant. La recherche pourra ensuite tenter de relier cette performance à des caractéristiques du fonctionnement (Derouet, 2000).

Par rapport à l'objectif politique fondamental – maîtriser l'influence du marché sur le service public – ce travail est assez ambigu. Il lutte certes contre l'influence des classements publiés par la presse. En même temps, il arme d'outils plus performants les stratégies des consommateurs d'école. Cette contradiction est sans doute inévitable. En outre, il faut saluer le travail accompli par la DEP en général et Claude Thélot en particulier pour distinguer l'évaluation du palmarès. L'évaluation a pour but d'augmenter la conscience que la société, chaque organisation, voire chaque personne a de son action et de permettre le réajustement des défauts qui apparaissent. Le classement introduit une logique de concurrence qui risque de polluer cette démarche d'intérêt public. Il est significatif que la DEP ait organisé son action à partir de ce mot d'ordre, même s'il est évident que les usages sociaux ont toujours tendance à établir des classements à partir des résultats qui sont mis à leur disposition : elle se situe là dans une tradition de service public qui tranche par rapport aux pratiques internationales.

En même temps, la DEP contribue à l'organisation du milieu de la recherche en lançant des appels d'offres qui orientent le travail des universitaires. Trois thèmes ont ainsi été affichés comme prioritaires : l'efficacité des investissements éducatifs, la violence, la culture de l'évaluation. La boucle était ainsi parfaitement bouclée. La recherche nourrit le

travail de la DEP en produisant des résultats qu'elle traduit en indicateurs qui informent la décision politique. La DEP oriente la recherche par ses subventions et lui confie ses fichiers pour des analyses secondaires.

À cela s'ajoute un remarquable travail de communication. La DEP dispose d'une collection pour publier ses rapports ; elle diffuse largement ses notes de synthèses et exerce très vite une sorte de monopole dans les contacts avec la presse. À la fin du xx<sup>e</sup> siècle, Claude Thélot était donc présent sur la totalité de la chaîne qui fabrique l'image que la société a d'elle-même et de son école, de la recherche à la construction des enquêtes et la diffusion de leurs résultats. Par là, son magistère conditionnait la décision politique. Le conflit était inévitable. Il se produisit avec le ministre Claude Allègre (1997-2000). Il serait néanmoins tout à fait faux de réduire le débat à une question de personnes. Même si les caractères ont leur importance, il s'agit tout d'abord d'un conflit entre l'expert et le politique et d'un désaccord sur l'espace de référence. Claude Thélot se situait dans la logique des grandes institutions de l'État-providence, en particulier l'INSEE dont il était issu. Ces institutions sont sensibles aux influences internationales mais elles les reformulent en fonction des spécificités françaises, en particulier le rôle de l'État. Le projet de Claude Allègre était de jeter la France dans le grand bain de la concurrence internationale. Cela correspondait à son expérience universitaire : la confrontation internationale est garante de la qualité, mais aussi à sa volonté de « dégraisser le mammoth », c'est-à-dire de se débarrasser de ce qu'il considère comme des lourdeurs administratives ou corporatistes. Cette orientation est très nette dans la déclaration de la Sorbonne qui précède le sommet de Lisbonne et qui annonce le processus de Bologne. À partir de là s'ouvre une autre période.

#### **APRÈS LA DÉCLARATION DE LISBONNE : UNE FRANCE INCERTAINE ET « SOUS INFLUENCE »**

Période sous influence, c'est-à-dire que la politique française répercute directement les mots d'ordre internationaux : la mise en place du système LMD dans l'enseignement supérieur ; le passage d'un temps des études à un projet de formation tout au long de la vie ; la référence à des standards internationaux portés, pour ce qui concerne les performances des élèves, par les grandes enquêtes. Si cet

ensemble s'impose sans grand débat, c'est peut-être parce que la période est aussi incertaine. La multiplicité des références – l'égalité, la performance, le marché, l'amour des enfants, la reconnaissance des différences, etc. – n'est pas nouvelle. Ce qui est nouveau c'est l'impossibilité de construire des compromis qui opèrent une réduction de la complexité. Il n'y aura plus de grands compromis nationaux, comme ceux qui ont pu exister à la fin du xix<sup>e</sup> siècle – forger l'unité nationale – ou après la deuxième guerre mondiale : l'égalité des chances. La loi d'orientation de 1989 proposait une régulation à partir de compromis locaux. Ce système a-t-il développé une vraie prise sur le réel ? C'est peut-être parce que ces mots d'ordre atteignent leur limite que la France perd sa liberté de réinterprétation des injonctions internationales : le projet d'établissement devient une rhétorique qui tourne à vide ; les évaluations nationales coûtent très cher et ne sont pas utilisées ; une interrogation – de bonne ou de mauvaise foi – se développe sur les effets des ZEP, etc.

Le système qui se met en place n'est pas lui non plus à l'abri de la contradiction. Petit à petit, les standards européens de qualité fournissent des instruments aux familles de classes moyennes pour construire de nouvelles formes de distinction dans un système en principe uniforme. En même temps, jamais la rhétorique de l'égalité des chances n'a été aussi exhibée. L'actuel gouvernement y consacre même un ministère. D'une manière générale, le secteur de l'éducation et de la formation se trouve pris entre deux logiques. L'une qui va vers la standardisation : un gouvernement par les normes à l'échelle européenne. Un autre va au contraire vers l'individu et le droit à la différence. Il est donc encore plus difficile de rendre compte de cette période que des précédentes. La démarche tentera d'abord de retracer la chronologie de l'installation du nouveau fonctionnement, puis elle portera le projecteur sur quelques-uns des nouveaux compromis qui sont proposés pour réaccorder le système. Le nouvel ordre mondial a besoin de références : les organisations internationales proposent de substituer la notion d'équité à celle d'égalité. Il a aussi besoin d'un programme d'action : la permanence des inégalités sera mieux supportée si l'État garantit à tous les compétences de base. Cette orientation prend en France la forme du débat autour de la définition du socle commun. Enfin, cette démarche « venue d'en haut » doit se constituer une base sociale et même affective. Elle suscite donc des travaux sur le sentiment de justice des acteurs. Quel que soit leur intérêt, toutes ces propositions sont balayées par l'irrésistible ascension

de la référence à la qualité. Toutes ces propositions s'appuient sur les réflexions philosophiques et les résultats des sciences sociales des décennies précédentes. Il faudra bien sûr tenter d'analyser la manière dont s'effectuent les passages et les reproblématisations.

### Quelques éléments de chronologie

La conception des politiques françaises s'est toujours située dans un cadre international mais cette influence était traduite et reformulée dans les termes d'une tradition nationale. L'exemple du collège unique est sur ce point éloquent. Cette réforme correspondait à un mot d'ordre international d'école compréhensive, mais sa mise en œuvre s'est ancrée dans un débat français qui remonte au projet d'école unique inscrit par Ferdinand Buisson au programme du parti radical en 1909. Celui-ci, qui est scandé par des références aussi mythiques que le programme des Compagnons de l'université nouvelle après la première guerre mondiale et le plan Langevin-Wallon à la Libération présente des spécificités, en particulier pour ce qui concerne la définition des contenus. Celles-ci se retrouvent dans les décisions des années 1970 et 1980. Cette capacité à reformuler les influences internationales a disparu à la fin du xx<sup>e</sup> siècle. Au même moment, le message porté par les organisations internationales a changé. Les trente glorieuses avaient développé un projet de démocratisation fondé sur un des dispositifs d'éducation compréhensive et de pédagogies compensatoires. La crise de 1973 a remis en cause cet optimisme. Le rapport *A Nation at Risk* aux États-Unis (1983) élargit le cadre de référence. La question n'est plus l'égalité ou la cohésion à l'intérieur d'une société, mais la capacité d'un État à faire face à la concurrence internationale. Les politiques compensatoires mobilisent des moyens importants pour des résultats difficiles à évaluer. Il serait plus pertinent de les affecter à la formation d'élites capables de maintenir le rang du pays dans la compétition internationale. Ce qui aboutit à préconiser un retour, modernisé c'est-à-dire mondialisé, au mode de scolarisation qui avait précédé le système compréhensif. Des formations d'excellence intègrent très tôt les élites dans des réseaux internationaux. Une bonne formation de base est également nécessaire pour la masse : la qualité de la main-d'œuvre constitue un atout pour faire face à la concurrence. Il ne faut toutefois pas que celle-ci alourdisse les dépenses de l'État et la pression fiscale (Hutmacher, 2005). Dans une économie mondialisée, celle-ci entraîne la délo-

calisation des activités et des emplois. La solution est donc de transférer une partie des dépenses d'éducation vers les régions et les familles, ce qui implique de leur donner un certain pouvoir.

L'ensemble aboutit à un modèle qui correspond à ce que Luc Boltanski et Ève Chiappello appellent *Le nouvel esprit du capitalisme* (2000). « Autocontrôle, autojustification (et non autogestion) en équipes pluridisciplinaires, logique participative dans une entreprise en réseau, flexible et innovante, sont désormais les maîtres-mots du néo-management, l'étalon à l'aune duquel se mesure la grandeur des êtres et des choses est la capacité à générer de l'activité. S'insérer dans des réseaux, impulser des projets, être adaptable, flexible, polyvalent, autonome mais encore doué d'intuition, de compétences relationnelles, savoir prendre des risques ou inspirer confiance sont désormais les qualités requises de celui ou celle qui n'est plus « cadre » mais « chef de projets », « manager » ou « coach » (Frégné, 2001). Les organisations internationales proposent donc au secteur de l'éducation et de la formation de sortir de la crise ouverte en 1968 en suivant le même modèle qui a permis au capitalisme de sortir de la crise en 1973 : une autonomie des établissements qui valorise la capacité de projet des individus et des organisations ; une structuration de ces établissements en réseaux internationaux plutôt qu'en systèmes nationaux ; un objectif général de flexibilité et de mobilité de la main-d'œuvre accompagné par une formation tout au long de la vie.

Ce renversement de perspective se retrouve en France dès le ministère de Jean-Pierre Chevènement (1984-1986). Les orientations qu'il préconise reprennent les préoccupations américaines. Dans les deux cas, l'objectif principal est le maintien de la compétitivité économique dans un univers de concurrence où l'adversaire, comme le modèle, est le Japon. C'est à partir de cette réflexion qu'il justifie le slogan : « amener 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat ». Dans l'idée qu'il s'en faisait, la compétitivité de l'économie japonaise reposait sur le fait que les tâches d'exécution sont assurées par des travailleurs d'un haut niveau de formation. Cette vision a depuis été discutée et le mouvement de massification des lycées a des origines françaises qu'annonçait le rapport Prost (France, 1983). Il est d'autant plus significatif que Jean-Pierre Chevènement ait choisi de les ignorer et d'appuyer son argumentation sur les comparaisons internationales. Cette ambiguïté se poursuit pendant le ministère de Lionel Jospin : l'évaluation des compétences des élèves s'inspire

des standards internationaux. On retrouve les mêmes experts à la DEP, et dans les groupes qui préparent l'enquête PISA (Programme international de suivi des acquis) ou celles de l'IEA (International Educational Achievement). Toutefois, cette relation reste discrète et les épreuves sont présentées comme les résultats d'une réflexion française.

La prégnance des mots d'ordre internationaux n'a été affichée qu'à partir du ministère de Claude Allègre et de la déclaration de Lisbonne. Les traités de Rome, de Maastricht et d'Amsterdam ne concernaient pas l'éducation qui restait du ressort des États. La Communauté n'intervenait que dans le domaine de la formation professionnelle. La rencontre de la Sorbonne reste dans ce régime. Elle introduit le projet du LMD dans l'enseignement supérieur et le justifie par une perspective d'échanges européens mais ne cherche aucun appui dans le droit communautaire. Il s'agit d'une déclaration d'États souverains qui expriment leur volonté de travailler dans le même sens. La Déclaration de Lisbonne change cette répartition des pouvoirs. Elle définit un objectif : que l'Europe occupe la première place dans une économie de la connaissance en 2010. Cela implique que les États coordonnent leurs actions en matière d'éducation et de formation et que chacun rende compte des résultats de son action aux autres. Le projet a déjà fait long feu. Il y a peu de chance que l'Europe soit le leader de l'économie mondiale, en 2010 ou plus tard : le monde atlantique est progressivement marginalisé au profit du monde pacifique. Le dispositif demeure cependant et change considérablement les conditions des échanges entre sciences et politique. La concurrence implique la construction de standards qui rendent les performances des pays comparables et des grandes enquêtes internationales. Ensuite, un système se met naturellement en place de comparaison et de concurrence (*benchmarking*) et d'échange qui identifient de « bonnes pratiques » et prône leur diffusion. Le travail qui avait été accompli par Claude Thélot pour dissocier la démarche d'évaluation de l'établissement de palmarès est oublié.

### **La substitution de la notion d'équité à celle d'égalité**

Des experts internationaux proposent de passer de la notion d'égalité à celle d'équité (Hutmacher, Cochrane & Bottani, 2001 ; GERESE, 2005). Quels sont les enjeux de cette reformulation ? Walo Hutmacher (2005) met en évidence les problèmes que pose le passage du français à l'anglais. Il est patent que la

notion anglo-saxonne de *Public Interest* ne recouvre pas la totalité de ce que la tradition politique française entend par intérêt public. Lorsque les organisations internationales déclarent que l'éducation relève du domaine du *Public Interest*, francophones et anglophones se mettent d'accord sur un faux ami. La même ambiguïté pèse sur le rapport entre égalité et équité, mais le problème se limite-t-il là ? Ne renvoie-t-il pas à des questions beaucoup plus profondes ? La justice est-elle de donner à chacun ce qu'il mérite ? (En fonction de quel critère, défini par qui ?) Ce dont il a besoin ? (En fonction de quel critère, défini par qui ?) Ce qu'il désire ? Et surtout comment penser ensemble un projet de mobilité sociale et une éthique de la reconnaissance des différences ? L'introduction de la problématique de la reconnaissance dans les années 1990 a renouvelé le débat sur la justice. Le mouvement part des années 1960 et de l'analyse de l'échec des politiques d'égalité par la centralisation. La création des ZEP s'appuie sur l'idée que la poursuite de l'égalité passe par la reconnaissance des différences. Peu à peu cette orientation a connu un saut qualitatif. La conscience se développe que la société française devient pluriethnique et pluriculturelle et la revendication de justice change de nature. Il s'agit moins d'un objectif d'égalité et de mobilité, éventuellement appuyée sur des politiques compensatoires et des inégalités sélectives, mais d'une reconnaissance des différences. Ce programme est thématiqué par Charles Taylor en Amérique (1994) et Paul Ricœur en France (2004). Il pose une question qui semble être celle de la commensurabilité des êtres. Le principe d'équité, comme le principe d'égalité supposent une référence commune. Que se passe-t-il si chaque culture, chaque communauté, voire chaque individu se revendiquent comme radicalement différents ? On peut respecter cette différence, encore qu'il y ait certaines limites à marquer : le fait que l'excision soit une pratique ancestrale n'autorise pas à mutiler les petites filles. Mais au delà que reste-t-il de l'idée de société ? Comment penser ensemble le bonheur des riches et le malheur des pauvres ? Dans ces conditions, la reconnaissance des différences ne constitue-t-elle pas une façade avenante qui recouvre une profonde indifférence aux inégalités sociales ?

### **De l'égalité des chances à l'égalité des résultats**

Face à ces débats éthiques, les organisations internationales proposent une solution plus technique : passer de l'idéal d'égalité des chances à l'objectif d'égalité de résultats. On peut schématiser le

raisonnement ainsi. L'idéal d'une redistribution des positions sociales entre les générations est utopique. Ce serait tout de même moins grave si un minimum était garanti à tous. Une des notions fondamentales de la nouvelle loi d'orientation votée en 2004, celle de socle commun, s'inscrit dans cette perspective. Elle se réclame aussi de la tradition du collège unique et, par certains aspects, du modèle de l'État-providence : l'État garantit à tous les jeunes vivant en France un certain nombre de savoirs et de compétences minimales à l'issue de la scolarité obligatoire. Cette rhétorique laisse cependant l'impression d'une inversion des équilibres historiques. Dans les années 1970, le mot d'ordre international de l'école compréhensive était recomposé dans la tradition française de l'école unique. Aujourd'hui, la référence à la tradition nationale constitue-t-elle autre chose qu'un habillage destiné à faire accepter par la France son entrée dans le système de la concurrence internationale ?

La définition de ce minimum entraîne en outre de nombreux débats. Il y a à la fois continuité et rupture avec l'idéal de culture commune élaborée par le Plan Langevin-Wallon (Mialaret, 1997) et travaillé par les pédagogues après la deuxième guerre mondiale (Legrand, 1982 & Romian, 2000). Cette culture commune comprenait de nombreuses dimensions (artistiques, physiques, mais aussi citoyennes) qui correspondaient à un idéal de développement de la personne et qui ont disparu dans une conception gouvernée par l'intérêt économique. Surtout les experts sont tiraillés entre deux exigences contradictoires. La régulation du système repose sur des objectifs mesurables et des comparaisons internationales qui permettent de définir les niveaux de performance de chaque système. Cela plaide pour des programmes définis en termes de compétences plutôt que de savoirs et une centration sur ce qui est mesurable. En même temps, l'inquiétude devant la montée de l'Islam et les difficultés que rencontrent les enfants de l'immigration amènent à demander à l'école de développer une dimension patrimoniale. Plus encore que des savoirs et des compétences, l'école devrait inculquer aux futurs citoyens les valeurs qui les rassemblent et promouvoir la constitution d'un espace public où les différences sont à la fois respectées et mises en débat. D'où un retournement spectaculaire. Le terme de SMIC culturel avait été inventé par la gauche pour fustiger les programmes de la réforme Haby qui apparaissaient réducteurs : le collège ouvre l'accès à la culture à tous mais ce n'est plus la culture. Il a été repris par des sociologues de gauche, Baudelot et Establet

(1989) dans un sens positif. Cette tension se retrouve au cœur des débats actuels (Lelièvre, 2006) mais l'aporie repose sur des origines plus anciennes : l'échec du compromis qui avait été conclu dans les années 1930. Une hypothèse optimiste voulait que le même curriculum constitue à la fois la base de la citoyenneté pour le grand nombre et un tremplin pour les meilleurs. En dépit des mesures qui ont été prises depuis cinquante ans, la formation des élites passe par une autre voie que celle de la masse. C'étaient les petites classes des lycées quand l'enseignement était structuré en deux ordres, ce sont maintenant les filières bilingues. Il est vain d'imputer cette permanence aux enseignants et à leurs syndicats. Il y a sans doute là un problème profond de conception curriculaire. Ce problème est posé dans le monde anglo-saxon (Forquin, 1994) mais il est esquivé en France. C'est dans ce contexte que l'ancien Conseil national des programmes et le nouveau Haut conseil de l'éducation doivent définir le socle commun prévu par la loi d'orientation de 2005 (Raulin, 2005).

#### **Le recours au *bottom up* : donner une base sociale et du cœur à la technocratie**

Ces propositions ont quelque chose de froid qui prête à l'accusation de technocratie. Pour se constituer une base sociale et s'appuyer sur une utopie, elles doivent s'appuyer sur d'autres références que la performance économique dans un contexte de concurrence. Leur première démarche consiste à renouer avec la tradition de l'égalité des chances. Il n'est pas juste que les qualifications acquises entre dix-huit et vingt-cinq ans conditionnent l'ensemble d'une carrière. Celles et ceux qui n'ont pas saisi leur première chance dans le temps des études doivent pouvoir rejouer la partie. C'est l'enjeu de la formation tout au long de la vie : les écoles de la deuxième chance et surtout la validation des acquis de l'expérience (VAE). Il est difficile pour le moment d'évaluer la validité de cette promesse. On ne peut considérer comme un progrès de la démocratie la déconstruction des diplômes nationaux au profit de la notion de portefeuille de compétences (Jobert, Marry & Tanguy, 1995). En même temps, on ne peut être insensible à la crise du modèle de démocratisation fondé sur le grand renfermement de l'école. Il est donc trop tôt pour conclure mais le nouveau modèle est loin d'avoir fait ses preuves.

L'argumentaire va plus loin en s'appuyant sur un courant nouveau de la sociologie, qui s'intéresse aux émotions. Il s'agit d'interroger le sentiment de justice des acteurs, c'est-à-dire le plus souvent d'injustice,

voire d'humiliation. Ces travaux renforcent les revendications de droit des usagers, portées par les familles de classe moyenne. En France, le pouvoir des parents reste très formel et beaucoup de familles sont privées des informations essentielles concernant les références de l'évaluation et l'orientation de leurs enfants. Ce plan de modernisation du service public a avancé dans ce domaine mais les organisations internationales souhaiteraient aller plus loin. Elles se méfient des enseignants, dont elles pensent que le corporatisme bloque les évolutions qu'elles jugent nécessaires. Elles préconisent la mise en place d'un pilotage des systèmes éducatifs par l'aval. Les parents, par leur choix des établissements, décident de la dotation des écoles, voire même de leur existence.

Faut-il considérer les élèves comme des usagers ? La question fait débat mais leur avis compte aussi et il importe de les enrôler. Quelles perceptions ont-ils de la justice dans le système éducatif ? Les études ne font que commencer et leurs résultats ne convergent pas. Toutes montrent l'importance du sentiment d'injustice, aussi bien au plan global que dans la vie quotidienne. Une série de petites humiliations (paroles blessantes ou attitudes méprisantes, etc.) compte même peut-être plus que la conscience de la reproduction des inégalités sociales. Certaines recherches se limitent à ce constat (Meuret, 1999 & Merle 2005). D'autres tentent d'aller plus loin et de montrer les différentes formes de ruse qui permettent aux jeunes de développer des formes de résistance (Hélou, 1994) et de socialisation politique qui leur sont propres : ce que Patrick Rayou appelle la « *philia* » (2000). Là encore, il est un peu trop tôt pour conclure : il faut bien sûr tenir compte du sentiment des élèves. En même temps, cette donnée doit être interprétée avec une certaine distance. La philosophie politique de l'éducation pose depuis l'antiquité une profonde question : le but de l'éducation est-il de rendre les enfants heureux ici et maintenant ou de les soumettre à des épreuves qui les prépareront à la vie ? Cette interrogation est d'autant plus justifiée que, sauf cas extrême, les mécanismes d'oppression n'apparaissent pas en situation. Le risque est donc grand de déplacer le problème vers le sentiment d'injustice en situation pour faire oublier l'oppression globale.

### **Un compromis d'avenir : la qualité**

Quel que soit l'intérêt de ces propositions, aucune ne semble en mesure d'arrêter le débat. L'avenir paraît plutôt au nouveau compromis qui s'élabore autour de la notion de la qualité. Sa force principale est un compromis qu'il établit entre des demandes

multiples, celle des entreprises mais aussi celle des classes moyennes. La notion de qualité n'exclut pas l'égalité qu'elle transforme en équité mais intègre aussi le souci de l'efficacité et surtout la pression consumériste : le premier devoir est d'éclairer le choix des familles (Normand, 2004). Elle prend en compte la diversité : il y a une qualité pour les réseaux d'excellence, une qualité pour la formation de base, une qualité pour la prise en charge des élèves en décrochage ou des personnes handicapées, etc. En outre, son mode d'approche se prête remarquablement à la construction de normes (au sens managérial du terme) et d'indicateurs.

La pertinence de ces mesures est discutée dans le milieu scientifique, mais elle produit des chiffres qui informent le débat public et ont en même temps une grande puissance de mise en forme du social. Lorsque les maîtres savent que leurs élèves ou eux-mêmes seront évalués en fonction de tel ou tel critère, ils travaillent de manière à obtenir de bons scores. C'est ainsi que progresse la mise en place d'un « gouvernement par les normes » (Thévenot, 1997).

Ce principe donne d'autres sens à l'idée d'autonomie des établissements promue par les gouvernements de gauche. Il s'agit d'abord de mettre en place un pilotage par l'aval qui confie le pouvoir aux parents des classes moyennes. Surtout, il s'agit de passer d'une organisation en système éducatif national à une structuration des établissements en réseaux internationaux. L'évolution est déjà en cours dans l'enseignement supérieur. Pour que le projet LMD se mette en place, il faut savoir s'il est possible d'additionner des crédits acquis dans des universités françaises, anglaises, espagnoles, etc. Pour cela, il faut savoir si ces établissements jouent dans la même catégorie et ce classement s'évalue à partir d'indicateurs de qualité : niveaux d'exigence, ressources offertes aux étudiants, organisation du travail et de la vie, etc. Il va de soi que ce système à vocation à remonter vers l'amont. Pour que les enfants soient acceptés par des réseaux internationaux, les familles ont intérêt à les inscrire dès le secondaire dans des établissements qui correspondent aux critères de qualité européens.

### **CONCLUSION**

La première évidence est qu'un modèle est épuisé : celui qui prône un grand renfermement de l'école et un allongement du temps des études. D'où une période d'exploration en situation d'incertitude qui a

besoin de l'appui de la philosophie et des sciences sociales. De la philosophie pour repenser l'idéal de justice et des sciences sociales pour trouver de nouvelles procédures de coordination de l'action et de nouveaux instruments de gestion du social. Qui va porter ce travail ? Dans les conditions actuelles ce sont les organisations internationales qui constituent des réservoirs d'idées (*think tank*). Leur objectif est bien sûr de faire face à la concurrence économique mais, pour s'implanter, ces idées doivent rencontrer l'assentiment de cette énorme classe moyenne qui constitue le cœur des sociétés atlantiques. Il faut donc que ce modèle rencontre au moins une partie de ses intérêts et qu'il soit compatible avec ses traditions politiques et morales.

Un nouveau milieu s'est constitué au cours des trente dernières années où les résultats de la recherche et les préoccupations de la gestion se sont inter-pénétrées. Ce monde n'est certes pas unanime. Il est traversé d'oppositions politiques : des néo-libéraux à ceux qui tentent de repenser l'État-providence en y incluant le marché. Il y a des décalages chronologiques et des divergences d'intérêt entre les États-Unis et l'Europe, entre le monde atlantique et le monde pacifique, etc. Les traditions linguistiques jouent aussi leur rôle. Toutefois, ces désaccords se développent sur un fond commun qui est le référentiel que Luc Boltanski et Ève Chiapello ont caractérisé dans *Le nouvel esprit du capitalisme*. Il serait essentiel d'en savoir plus sur ces groupes et sur leur fonctionnement. C'est en leur sein que s'opère la reproblématisation des résultats de la recherche en directives politiques. C'est là aussi que sont dégagés les priorités qui guideront l'attribution des crédits aux organismes de recherche. Mais ce milieu est très difficile à investiguer. Ou bien le chercheur appartient à cet univers et il est tenu à une certaine réserve ou bien il n'en fait pas partie et il n'a pas les informations. En tout cas le processus est efficace : il produit des idées qui s'imposent et surtout des instruments qui les diffusent. Pour reprendre l'expression de Laurent Thévenot, un gouvernement par les normes qui se met en place (à paraître).

On peut, à partir de cette perspective, proposer trois pistes de réflexion. Il faut sans doute reprendre l'analyse du passé : beaucoup de critiques des années 1960 ont été récupérées par le nouvel esprit du capitalisme. Les mots d'ordre qui bénéficient d'un statut d'évidence dans le monde actuel ont été élaborés à partir des résultats des sciences sociales des années 1960 et 1970. Comment s'est passé ce transport d'un univers à un autre ? On peut identifier

plusieurs cas de figure. Il existe des reproblématisations honnêtes et réussies : l'histoire de la constitution de la notion de valeur ajoutée par les établissements aux élèves en constitue un exemple. Berliner et Biddle mettent au contraire en évidence les fraudes qui ont présidé à la constitution du rapport *A Nation at Risk* (1995). Les politiques compensatoires menées par les présidences démocrates ont fait l'objet de critiques de gauche qui montraient leurs limites et demandaient un investissement plus important. Ces critiques ont été reprises et leurs conclusions retournées : les politiques d'inégalités sélectives sont inefficaces et constituent un tonneau des Danaïdes. Le plus sage est donc de les supprimer et d'affecter les crédits à d'autres fins. Il existe de nombreuses situations intermédiaires. On peut aussi observer des transport de légitimité du type de celui qu'avait mis en évidence Althusser (1974) : lorsqu'un prix Nobel de médecine disserte de Dieu et des fins dernières de l'humanité, on se retrouve très vite devant le comptoir du Café du commerce. Il en va de même lorsqu'il s'agit d'éducation. L'étude de ces déplacements constitue en soi un nouvel objet de recherche.

Une deuxième piste serait l'analyse des réseaux qui transmettent les mots d'ordre de la mondialisation et la mise en évidence des décalage entre les États-Unis et l'Europe. Les mots d'ordre qui sont aujourd'hui prônés par la communauté européenne viennent du rapport *A Nation at Risk* et de sa postérité. Ils débarquent au moment où leurs effets sont sérieusement interrogés dans leur pays d'origine. Les effets pervers du *testing* ne font guère de doute ; la politique d'élevation des standards renforce les difficultés des élèves qui n'ont pas été préparés à entrer dans le modèle scolaire. Surtout le mouvement qui tendait à accuser les enseignants de tous les maux se retourne. On peut certes leur reprocher de ne pas être assez ouverts aux difficultés des élèves d'origine populaire. Toutefois, cette dénonciation rencontre une limite. Face à la montée des situations d'exclusion et de très grande pauvreté, Jane Anyon pose autrement la question : n'est-ce pas la société qui n'assure pas les conditions minimales pour que l'école puisse accomplir ses missions ? (2005)

Il faut enfin se demander quelles sont les conséquences de cette évolution sur l'organisation de la recherche. En dépit d'un discours qui prône la coopération entre les approches macro-sociales et les approches micro-sociales, les commandes creusent le fossé qui existe déjà au plan méthodologique. Les organisations internationales s'adressent

à l'économie pour les grandes questions qui portent sur le rendement des investissements éducatifs. Elles s'adressent ensuite à la pédagogie pour trouver des arrangements qui rendront les situations gérables au sein des établissements scolaires. C'est à ce niveau que se développe l'échange de bonnes pratiques. Entre les deux un trou béant : l'interrogation sociologique qui tente de penser ensemble le malheur des pauvres et le bonheur des riches, c'est-à-dire de suivre les échanges qui, à l'échelle nationale ou internationale, sont à l'origine des inégalités.

Comment la recherche peut-elle sortir de ce partage des tâches qui lui est imposée et retrouver une vision prospective ? Sans doute en revenant vers la base, c'est-à-dire l'intelligence des acteurs. Cette nouvelle organisation est d'abord cause de souffrance : l'évaluation par les standards crée une pression qui impose aux élèves et aux enseignants une définition de leur travail à laquelle ils doivent se conformer pour être bien classés alors qu'ils pensent que l'essentiel est ailleurs. Mais aussi occasion de ruse. Pour ce qui concerne les élèves, Patrick Rayou (2000) montre « l'autre lycée » que construisent les jeunes dans les établissements, sans conflit avec les institutions parce que les deux

mondes ne se rencontrent pas. On pourrait raisonner de même à propos des enseignants. Leur niveau d'études leur permet de formuler une définition de l'intérêt général tout aussi valide – et tout aussi discutable – que celle du ministre. Ils régulent ensuite leur conduite à partir de cette conception. On a donc là quelque chose qui s'apparenterait à une théorie spontanée de la résistance civile. C'est sans doute en s'appuyant sur l'analyse de ces processus que la démarche sociologique pourrait reconstruire une nouvelle extériorité incluant les logiques des organisations internationales et celles des différents points de vue qui les mettent en cause : ceux qui sont déjà théorisés et ceux qui ne le sont pas encore.

Il y a donc quelques raisons d'espérer, mais c'est une autre circulation des savoirs qui serait à remettre en marche : entre l'expérience des acteurs et la recherche.

Jean-Louis Derouet  
 jean-louis.derouet@inrp.fr  
 Institut national de recherche pédagogique  
 Unité mixte de recherche « Éducation & politiques »  
 (INRP – Université Lumière-Lyon 2)

## BIBLIOGRAPHIE

- ALTHUSSER L. (1974). *Philosophie et philosophie spontanée des savants*. Paris : F. Maspero.
- ANYON J. (2005). « What "Counts" as Educational Policy ? Notes toward a New Paradigm », *Harvard Educational Review*, vol. 75, n° 1, p. 65-88.
- BALLION R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris : Stock.
- BAUDELOT C. & ESTABLET R. (1989). *Le niveau monte : réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris : Éd. du Seuil.
- BERLINER D. C. & BIDDLE B. J. (1995). *The manufactured crisis. Myth, fraud and the Attack on America's Public Schools*. Reading [Mass] : Addison-Wesley.
- BERTHELOT J.-M. (1984) *Pour un bilan de la sociologie de l'éducation : colloque de Toulouse, 16 et 17 mai 1983 : la sociologie de l'éducation face aux transformations des systèmes scolaires et aux nouveaux enjeux sociaux de la scolarisation : conférences et rapports*. Toulouse : Université de Toulouse Le Mirail ; CNRS.
- BOLTANSKI L. & CHIAPPELLO È. (2000). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit.
- CALLON M. (1986). « Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc », *L'Année sociologique*, vol. 36, p. 169-208.
- CALLON M. ; LASCOUMES P. & BARTHE Y. (2001). *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*. Paris : Éd. du Seuil.
- CHARLOT B. ; BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs* Paris : A. Colin.
- COLLÈGE DE FRANCE (1985). *Propositions pour l'enseignement de l'avenir I élaborées à la demande de Monsieur le Président de la République par les professeurs du Collège de France* (1985). Paris : Collège de France.
- CROZIER M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris : Éd. du Seuil.
- CROZIER M. (1987). *État modeste, État moderne*. Paris : Fayard.
- DARRÉ J.-P. (1999). *La production de connaissance pour l'action : arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris : Éd. de la MSH.
- DE PERETTI A. (1982). *Rapport au Ministre de l'Éducation nationale sur la formation des personnels de l'éducation nationale*. Paris : La Documentation française.
- DEROUE J.-L. (1992). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : A.-M. Métailié.



- DEROUET J.-L. [dir.] (1999). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck ; Paris : INRP.
- DEROUET J.-L. (2002). « Du transfert à la circulation des savoirs et à la réproblématisation : de la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences : un itinéraire de recherche ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 40, p. 13-25.
- DEROUET J.-L. [dir.] (2002). *Le collège unique en questions*. Paris : PUF.
- FORQUIN J.-C. (1994). *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1983). *Les lycées et leurs études au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle : rapport du Groupe de travail national sur les seconds cycles présidé par M. Antoine Prost*. Paris : ministère de l'Éducation nationale : service d'information.
- FRÉTIGNÉ C. (2001). « Recension de L. Boltanski & È. Chiappello, *Le nouvel esprit du capitalisme* », *Revue française de sociologie*, vol. 42, n° 1, p. 171-176.
- GÉMINARD L. (1983). *Le système scolaire : le collège au centre des réformes*. Paris : La Documentation française.
- GROUPE EUROPÉEN DE RECHERCHE SUR L'ÉQUITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS [GERSE] (2005). *L'équité des systèmes éducatifs européens : un ensemble d'indicateurs*. Bruxelles : Commission européenne : Direction générale de l'éducation et de la culture.
- HÉLOU C. (1994). *Ordre et résistance au collège*. Thèse de doctorat : sociologie, École des hautes études en sciences sociales.
- HUTMACHER W. (2005). « Enjeux éducatifs de la mondialisation ». *Éducation et sociétés : revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 16, p. 41-51.
- HUTMACHER W. ; COCHRANE D. & BOTTANI N. [éd.] (2001). *In Pursuit of Equity : Using International Indicators to compare Equity Policies*. Dordrecht : Kluwer.
- INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE [FRANCE] : UNITÉ MIXTE DE RECHERCHE « ÉDUCATION & POLITIQUES » (c. 2004). *L'émergence d'une culture de l'évaluation dans l'éducation nationale : comment les enseignants utilisent-ils les résultats des évaluations nationales ? Rapport de recherche au Commissariat général du Plan et au ministère de l'Éducation nationale : direction de la prospective et du développement*. Rédigé sous la direction de R. Normand & J.-L. Derouet.
- JOBERT A ; MARRY C. & TANGUY L. (1995). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris : A. Colin.
- LANGUET G. (1985). *Suffit-il d'innover ?* Paris : PUF.
- LATOUR B. (1984). *Les microbes : guerre et paix suivi de Irréductions*. Paris : A.-M. Métailié.
- LAWN M. & NOVOA A. [dir.] (2005). *L'Europe réinventée : regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- LELIEVRE C. (2006). « Ce qu'en pensait vraiment Jules Ferry », *Cahiers pédagogiques*, n° 439.
- LEGRAND L. (1982). *Pour un collège démocratique*. Rapport remis au ministre de l'Éducation nationale. Paris : La Documentation française.
- MARTINAND J.-L. (2002). « Entretien avec Evelyne Burguière ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 40 (« Les savoirs entre pratique, formation et recherche »), p. 87-94.
- MERLE P. (2005). *L'élève humilié : l'école, un espace de non-droit ?* Paris : PUF.
- MEURET D. (1999). *La justice du système éducatif*. Bruxelles : De Boeck.
- MILNER J.-C. (1984). *De l'École*. Paris : Éd. du Seuil.
- ODDONE I. et alii (1977). *Redécouvrir l'expérience ouvrière*. Paris : Éd. sociales.
- PATY D. (1981). *Douze collèges en France : le fonctionnement réel des collèges publics*. Paris : La Documentation française.
- POUPEAU F. (2003). *Une sociologie d'état : l'école et ses experts en France*. Paris : Raisons d'agir.
- RAULIN D. (2005). « Le socle commun : les réflexions du Conseil national des programmes en France », communication. In *Les politiques des savoirs : réflexions croisées : troisièmes entretiens franco-américains sur la recherche en éducation*, Lyon : 23-27 mai 2005. Institut national de recherche pédagogique (France) - Consortium for Policy Research in Education (USA). Document multigraphié, non publié.
- RAWLS J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge : Cambridge University Press ; tr. fr. *Théorie de la justice*. Paris : Éd. du Seuil, 1987.
- RAYOU P. (1999). « L'enfant au centre : un lieu commun "pédagogiquement correct" ». In J.-L. Derouet (éd.), *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck ; Paris : INRP, p. 245-274.
- RAYOU P. (2000). *La cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan.
- PAQUAY L. & SIROTA R. [dir.] (2001). « Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation », *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 36.
- ROSANVALLON P. (1995). *La nouvelle question sociale : repenser l'État-providence*. Paris : Éd. du Seuil.
- RICŒUR P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Plon.
- ROMIAN H. [dir.] (2000). *Pour une culture commune, de la maternelle à l'université*. Paris : Hachette.
- SEIBEL C. (1984). « Genèses et conséquences de l'échec scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 67, p. 7-28.
- SEN A. (1992). *Inequality re-examined*. Oxford : Oxford University Press.
- TANGUY L. (2005). « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? », *Éducation et sociétés : revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 16, p. 99-122.
- TAYLOR C. (1994). *Multiculturalism : Examining the Politics of Recognition*. Princeton : Princeton University Press ; tr. fr. *Multiculturalisme : différence et démocratie*. Paris : Aubier, 1994.
- THÉVENOT L. (1997). « Un gouvernement par les normes : pratiques et politiques des formats d'information ». In B. Conein & L. Thévenot (éd.). *Cognition et information en société*. Paris : Éd. de l'EHESS, p. 205-241.
- TRANCART D. (1998). « L'évolution des disparités entre collèges publics », *Revue française de pédagogie*, n° 124, p. 43-53.
- VAN ZANTEN A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- VOGLER J. (2005). *Évaluation des acquis des élèves : historique*. Note de travail présentée à une réunion de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, Paris, 4 octobre 2005.

# Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative *evidence-based*

Claude Lessard

---

*Dans ce texte, nous analysons le vif débat américain à propos de la certification des enseignants du primaire et du secondaire. Il oppose des « professionnels » et des « dérégulationnistes ». Ce débat est scientifique, car il pose la question de l'effet de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves. Il est aussi idéologique en ce que, tout en partageant le même souci du bien public en éducation, s'opposent ici deux modèles de qualité de l'enseignement : d'une part, un modèle professionnel axé sur une formation universitaire des enseignants de longue durée, combinant une formation disciplinaire et une formation pédagogique, organisée et vécue en alternance, et d'autre part, un modèle décentralisé de quasi-marché éducatif, de reddition de comptes et d'imputabilité des enseignants et des établissements. Enfin, le débat est politique, les partisans du second modèle cherchant à briser le « monopole » des facultés d'éducation en matière de formation des enseignants et d'accès à l'enseignement. La référence à l'evidence-based policy et les rapports qu'elle révèle entre la science, la politique et l'idéologie sont abordés en conclusion.*

---

**Descripteurs (TEE) :** développement de l'éducation, États-Unis d'Amérique, initiation à la profession, formation des enseignants, professionnalisation.

## INTRODUCTION

Les modes de légitimation des sociétés modernes avancées s'appuient sur la « science » conçue comme un dispositif de production de savoirs sous forme de résultats de recherche empiriquement « solides » et par là « incontestables », ou encore sur des analyses de contextes et de situations qui se présentent comme « objectives » et « rationnelles », en même temps qu'elles semblent soutenues par le « sens commun ». Le texte qui suit entend illustrer cette

dernière affirmation, à partir d'un cas précis, soit le débat actuel aux États-Unis à propos de la certification des enseignants des écoles publiques (1). Ce débat voit s'affronter deux groupes qui se réclament de la science pour mieux mener leur combat idéologique et politique. Plus précisément, les deux groupes reconnaissent la légitimité d'une politique éducative *evidence-based*, c'est-à-dire une politique qui « aide les gens à prendre des décisions informées à propos de politiques, de programmes et de projets en mettant au cœur du développement et

de l'implantation des politiques, la meilleure recherche (*evidence*) disponible » (Davies, 1999). Une démarche de type *evidence-based policy* implique que soient mis en place des dispositifs de compilation de la recherche existante, un concept et des indicateurs de qualité de la recherche, et une compréhension ou une interprétation de ce que la recherche « dit » ou ne « dit pas ». Dans le cas des sciences humaines et sociales, cela est loin d'être évident, non seulement à cause des médiations idéologiques, mais aussi à cause de la difficulté des consensus sur des indicateurs de qualité de la recherche et du caractère incertain et incomplet du savoir des sciences sociales.

Dans ce texte, nous voulons donc analyser le vif débat, présentement en cours aux États-Unis, à propos de la certification des enseignants du primaire et du secondaire. Il oppose ceux que, à la suite de Cochran-Smith et Fries (2003), nous appellerons les « professionnels » et les « dérégulationnistes », et ce débat est soutenu non seulement par des individus (universitaires, experts, cadres scolaires ou hommes politiques) mais aussi par des fondations et des instituts privés pour qui cette « cause » est exemplaire d'un ensemble de questions plus larges, au sein du champ éducatif, voire de l'ensemble de la société américaine.

Ce débat est scientifique, dans la mesure où il pose la question de l'effet de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves. Plus précisément, il pose la question de l'effet de la formation pédagogique et disciplinaire des enseignants sur la réussite des élèves : suivant la formule américaine mal traduite en français, mais néanmoins courante, « l'enseignant fait-il une différence ? » Si oui, quels facteurs produisent cette différence ? La formation y est-elle pour quelque chose ? Quelle formation produit quel effet ? Mais le débat déborde la science, notamment en cherchant à imposer une manière quelque peu réductrice de poser cette question et une seule et unique méthodologie pour y répondre.

Le débat est aussi idéologique en ce que, tout en partageant le même souci du bien public en éducation, s'opposent ici deux modèles de qualité de l'enseignement : d'une part, un modèle professionnel axé sur une formation universitaire des enseignants de longue durée, combinant une formation disciplinaire et une formation pédagogique, organisée et vécue en alternance, et d'autre part, un modèle décentralisé de quasi-marché éducatif, de reddition de comptes et d'imputabilité des enseignants et des établissements. On peut aussi affirmer sans trop se

tromper que le débat oppose deux conceptions d'un enseignant de qualité : d'un côté, un enseignant dit « compétent », et de l'autre, un enseignant dit « efficace ». Les tenants de l'enseignant efficace jugent de la plus grande importance tout ce qui contribue à une valorisation inconditionnelle des résultats mesurés. Par opposition, les tenants de l'enseignant compétent résistent tant bien que mal à une responsabilisation qui leur semble excessive des enseignants et à une conception qui leur apparaît réductrice de la mission de l'enseignement. Mais tout porte à croire que ces derniers sont sur la défensive, essayant de limiter les avancées des premiers, bien branchés sur l'air du temps politico-idéologique et sur de puissants réseaux.

Enfin, le débat est politique en ce que les partisans du second modèle cherchent à briser le « monopole » des facultés d'éducation en matière de formation des enseignants et d'accès à l'enseignement. Ils proposent également des programmes alternatifs de formation, des voies multiples de certification et d'accès au métier, et ils voudraient déplacer une partie du pouvoir de l'université vers les établissements et les directions d'écoles.

Nous entendons dans ce texte analyser ce débat, dans un premier temps en présentant les protagonistes, les agendas qu'ils épousent et le contexte de concurrence entre les groupes en présence pour le contrôle de la politique éducative américaine. Dans un second temps, nous nous attacherons au débat scientifique proprement dit, en identifiant les données disponibles et débattues, les zones de consensus et de discussion ainsi que les stratégies d'argumentation utilisées pour tenter de vaincre l'« adversaire » et de « remporter la victoire ». Enfin, en conclusion, nous réfléchirons sur les caractéristiques du débat, notamment sur la référence à l'*evidence-based policy* et sur les rapports qu'elle révèle entre la science, la politique et l'idéologie.

### **LES PROTAGONISTES : DES FONDATIONS PHILANTHROPIQUES INFLUENTES, DES UNIVERSITAIRES ET DES CHERCHEURS ENGAGÉS**

Les fondations et les instituts privés constituent des interfaces entre le politique, le monde du savoir et les divers univers d'action sociale. Historiquement, ils ont soutenu les arts, des bibliothèques et des recherches ; ils ont épousé des causes, comme

l'enseignement public de qualité, et par leurs modes de travail et la qualité de leur réflexion, ont pu contribuer à influencer sur l'état sinon de l'opinion publique en général, du moins de celle qui compte en matière d'influence et de prise de décision. Au cours des dernières décennies, les fondations sont passées à l'action et se sont engagées sur des terrains précis. Par exemple, C. E. Finn et D. Ravitch, de la *Fordham Foundation*, ont mis sur pied en 1981 un réseau d'excellence – *Educational Excellence Network* (EEN) –, une organisation sponsorisée par la fondation et axée sur des réformes éducatives « fondées » (*sound*) et la diffusion d'informations et d'idées « valides » à propos de l'éducation. Ce réseau se caractérise par une volonté de hausser les exigences (*standards*) de formation et d'assurer un contenu académique fort, ainsi que par l'acceptation d'une imputabilité « pure et dure » (*tough-minded accountability*).

Le débat qui nous intéresse oppose deux groupes d'intellectuels universitaires (certains acteurs importants des sciences de l'éducation américaines, par exemple Linda Darling-Hammond (2), d'autres davantage liés à la culture disciplinaire universitaire, par exemple Diane Ravitch (3)), des hommes et des femmes politiques (des gouverneurs, des membres des deux grands partis nationaux, menant carrière dans les institutions politiques fédérales ou dans les instances politiques des divers États), des cadres scolaires (surintendants et cadres supérieurs), des hommes d'affaires, et des chercheurs et des analystes à l'emploi des fondations engagées dans le combat.

De plus, si les fondations sont des entités distinctes largement à cause de leur histoire et de la marque du fondateur donateur, elles sont en lien les unes avec les autres, du moins parmi celles qui partagent des « sensibilités politiques communes ». Cela est particulièrement observable dans la composition des conseils d'administration et parmi le groupe des « *senior associates* ». C'est ainsi que Chester E. Finn (4) est rédacteur de la revue *Education Next*, publié par la *Hoover Institution*, tout en étant le président et le directeur général de la *Fordham Foundation*. D. Ravitch est à la fois membre de la *Brookings Institution* et de la *Fordham Foundation*. La revue *Education Next*, porte-parole de l'agenda de la dérégulation, est soutenue, entre autres, par la *Manhattan Institute* (New York), la *Fordham Foundation* et la *Hoover Institution*. Il y a donc un réseau de personnes et d'organismes qui se reconnaissent comme partageant le même agenda ou ayant une même vision politique, voire des intérêts communs.

L'étude des fondations et des instituts privés, en tant qu'interfaces, soulève plusieurs questions. Parmi celles-ci, quatre sont particulièrement importantes : 1) Quels agendas de réformes épousent-ils ? 2) Quels savoirs et quels champs de connaissance sont pertinents et méritent d'être soutenus et développés dans le cadre du travail des fondations et des instituts dans le domaine des politiques publiques ? 3) Qui sont ces experts producteurs d'analyses et éventuellement de politiques structurant le débat public en éducation ? et 4) Quelle est la place de l'expertise dans le débat public et dans le processus de prise de décision démocratique ? Dans ce texte, nous aborderons les deux premières questions, à partir du cas à l'étude, soit celui de la politique américaine à propos de la certification des enseignants du primaire et du secondaire.

#### **LES DEUX AGENDAS DE RÉFORME : LA DÉRÉGULATION ET LA PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS**

Pour les fins de notre analyse, il importe de nous attarder quelque peu sur le manifeste de la *Fordham Foundation* intitulé *The Teachers We Need and How To Get More of Them : A Manifesto* (1999). Ce manifeste a été signé par une cinquantaine de personnalités, dont C. E. Finn, D. Ravitch et plusieurs autres associés à diverses fondations et instituts conservateurs, comme la *Heritage Foundation*, le *Hudson Institute*, le *Goldwater Institute*, le *Pionner Institute*, et le *Manhattan Institute*. Le manifeste reprend l'élément de base du diagnostic scolaire fait en 1983 par le rapport *A Nation at Risk* : les écoles américaines sont sous-performantes et le problème ne sera pas résolu tant qu'il n'y aura pas dans chaque classe d'excellents enseignants. Selon le manifeste, il est clairement démontré que la variable la plus importante dans l'apprentissage des élèves, c'est la qualité de l'enseignant. Et toutes les réformes éducatives échouent parce qu'elles sont incapables de garantir que de plus en plus d'enseignants possèdent le savoir et les capacités nécessaires pour aider tous leurs élèves à apprendre. Nous savons que les enseignants « font une différence ». Ce qu'il importe de savoir, soutient le manifeste, c'est comment les former, les attirer, les évaluer et les retenir dans l'enseignement. Or, la formation des enseignants américains souffre de sérieuses carences, elle n'a pas bonne réputation, y compris auprès des enseignants eux-mêmes ; de plus, les enseignants sont

insuffisamment formés dans les matières qu'ils ont à enseigner. Aussi, on est incapable d'attirer des étudiants en formation des maîtres possédant d'excellents dossiers scolaires (*the best and the brightest*) et on semble incapable de retenir un nombre suffisamment élevé de celles et ceux qui sont parmi les meilleurs étudiants. Le système actuel de formation, conclut le manifeste, est en somme incapable de répondre au double défi de la qualité et de la quantité.

La réponse récente d'un certain nombre d'États à ce double problème a été de resserrer les exigences de certification : plus de cours, des tests standardisés et des stages prolongés. Cette réponse, selon le manifeste de la *Fordham Foundation*, ne peut être efficace, car, du pareil au même (*more of the same*), elle renforce le *statu quo* (c'est-à-dire le pouvoir des facultés d'éducation et des bureaucrates), alourdit, standardise et uniformise davantage le système de certification, impose une orthodoxie professionnelle plus proche des idéologies et des modes que des résultats de recherche solides, et est coûteuse puisqu'elle mène inévitablement à un accroissement de la scolarité avant l'insertion dans le métier. De plus, cette réponse n'est pas justifiée, car la soi-disant base de connaissances qui fonde la prétention des sciences de l'éducation à assumer la responsabilité pédagogique et pratique de la formation des enseignants, n'est pas très solide (elle est « *shaky* »). Et lorsqu'elle existe dans un secteur donné, les écoles de formation de maîtres ont tendance à ne pas en tirer les nécessaires conséquences, puisque cela leur apparaît contraire à leur idéologie.

Il faut donc penser à autre chose, selon la *Fordham Foundation* : « *the time has come to consider radically different policies to boost the quality of teaching in U.S. schools* » (1999, p. 8). Cette autre approche n'est ni fondée sur la science ou sur l'idéologie ; elle relève plutôt du sens commun. En effet, celui-ci nous dit que s'il faut déréguler la profession enseignante, en ouvrir l'accès à une plus grande diversité de candidats, et permettre aux chefs d'établissement d'embaucher et d'évaluer qui leur semble compétent, alors il importe de s'assurer que les écoles et leurs administrateurs soient imputables de leurs décisions et surtout de l'apprentissage et de la réussite des élèves dont ils sont responsables, mais également, mettre fin au monopole des sciences de l'éducation. En somme, affirme le manifeste, plus de liberté pour davantage de résultats : « *School level managers are in the best position to know who teaches well and who teaches badly. They have*

*access to far more significant information that state licensing boards and government agencies. They should be empowered (and, if need be, trained) to appraise each teacher's singular package of strengths and weaknesses rather than having distant bureaucracies decide who should be on their team. Once hired, teachers should be evaluated on the only measure that really matters : whether their pupils are learning* » (1999, p. 9).

Ce qu'il faut faire donc, suivant ce « sens commun », est apparemment simple et direct. Cela tient en quatre points :

- les États devraient développer des systèmes d'imputabilité des écoles axés sur les résultats ; ces systèmes devraient porter tant sur les écoles, les enseignants que les élèves ;
- les États devraient autoriser les directions d'écoles à prendre des décisions en matière de personnel enseignant et de gestion des ressources humaines de l'établissement dont ils assument la responsabilité ;
- les États devraient maintenir un minimum de régulation du personnel enseignant afin de s'assurer que dès l'entrée, les enseignants ne puissent causer de préjudice sérieux aux élèves : celle-ci devrait comprendre des vérifications de leur passé, l'exigence d'un baccalauréat (licence) disciplinaire, et des examens imposés par l'État dans les matières d'enseignement ;
- les États devraient aussi ouvrir de nouvelles avenues pour l'enseignement, encourager la diversité et la liberté de choix entre plusieurs dispositifs de préparation à l'enseignement, et accueillir dans l'enseignement un bassin plus large de personnes talentueuses et bien formées désireuses d'enseigner (même si celles-ci ne sont pas formées en sciences de l'éducation).

Il est clair que l'administration américaine actuelle soutient la position des dérégulationnistes. On n'a qu'à lire le rapport du secrétaire d'État à l'Éducation intitulé *Meeting the Highly Qualified Teachers Challenge* (2002) pour dissiper tout doute à ce propos. En effet, dans la politique présidentielle *No Child Left Behind* (qui a maintenant force de loi), G. W. Bush s'est engagé à ce que chaque classe américaine soit enseignée par un enseignant « qualifié ». La définition légale du gouvernement fédéral de ce qu'est un enseignant qualifié met l'accent prioritaire sur la connaissance disciplinaire (5). Le secrétaire d'État à l'Éducation, R. Paige, tire les conséquences de ce retour en force des disciplines : la formation

pédagogique, dans les programmes universitaires en éducation, devrait être optionnelle et les programmes alternatifs, nés dans l'urgence et pour contrer la pénurie, devraient être dorénavant des solutions permanentes, adaptées à un marché de la formation désormais dérégulé, sans monopole universitaire, et surtout, financés par l'État.

L'agenda est aussi en cours de réalisation, pour autant qu'il participe du nouveau paradigme des politiques publiques en éducation, soit celui qui met l'accent sur la responsabilisation des établissements et des acteurs locaux dans l'apprentissage des élèves, l'obligation de résultats et l'imputabilité des acteurs locaux.

Pour sa part, l'agenda de la professionnalisation de l'enseignement est soutenu par la *Carnegie Corporation* et la *Rockefeller Foundation* de New York, les *Pew Charitable Trusts*, la *Ford Foundation*, et le *DeWitt Wallace Reader's Digest Fund* (Cochran-Smith & Fries, 2001, p. 3). Cet agenda a été d'abord problématisé, formulé et justifié en 1986 dans le Rapport *A Nation Prepared : Teachers for the Twenty-First Century*, financé par la *Carnegie Corporation* de New York, à travers son programme intitulé le *Carnegie Forum* sur l'éducation et l'économie. L'agenda de professionnalisation qu'il propose est en cours de réalisation, du moins en partie et dans certains États et districts scolaires, grâce aux efforts conjoints du *National Council for the Accreditation of Teacher Education* (NCATE), revivifié à partir de 1991, le *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS), créé en 1987, et l'*Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC), lui aussi mis sur pied en 1987.

Il importe aussi de mentionner la *National Commission on Teaching and America's Future* sur la formation des enseignants dont le rapport a été rendu public en 1996 et qui a servi de base à la construction de partenariats entre une quinzaine d'États et la commission nationale sur l'enseignement et l'avenir des États-Unis. Linda Darling-Hammond en a été la secrétaire et la directrice générale. L'agenda est aussi en voie de réalisation dans les universités qui, dans la foulée des rapports du *Holmes Group* (Lessard, 2003), cherchent à améliorer substantiellement leurs programmes de formation des maîtres, en rehaussant les exigences et les seuils de réussite, en allongeant la formation (quatre ou cinq ans) et dans un nombre croissant de cas, en créant des maîtrises en enseignement, et aussi en mettant sur pied des écoles de formation clinique – les *Professional Development Schools* (PDS).

Ainsi s'affrontent deux agendas de réforme de la formation des maîtres. Ils renvoient à des visions différentes de l'enseignant, de sa mission, et de la réforme de l'école.

## LE CONTEXTE DE CONCURRENCE IDÉOLOGIQUE ET LA GENÈSE DU DÉBAT ACTUEL : *A NATION AT RISK* (1983) ET *A NATION PREPARED* (1986)

On peut faire remonter la genèse du débat actuel au début des années 1980 et au célèbre rapport de la *National Commission on Excellence in Education*, intitulé *A Nation at Risk*. Considérons ce rapport comme représentant la droite américaine et incarnant la fin d'une époque – celle des Trente glorieuses et de la démocratisation de l'école et de la culture – et le début d'une autre, marqué par le retour en force d'un discours résolument économiste, axé sur l'efficacité et la productivité de l'industrie de l'enseignement, rendue nécessaire pour une concurrence plus vive entre les nations du monde dans le contexte de la globalisation économique.

La commission ne comprenait aucun représentant d'associations professionnelles ou syndicales d'enseignants, ni de porte-parole des facultés d'éducation. Pouvant s'appuyer sur une perception assez largement répandue au sein de l'opinion publique américaine, du moins de l'avis du secrétaire d'État à l'Éducation d'alors, à l'effet que l'école publique américaine n'était pas à la hauteur des attentes de la population (6), la commission avait pour mandat d'apprécier la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles, les collèges et les universités et de comparer les écoles et les collèges américains avec ceux des autres nations développées. C'est cependant surtout de l'école secondaire – le *high school* – que la commission a traité.

*A Nation at Risk* prend ses distances par rapport aux discours qui ont dominé la scène éducative américaine tout au long du xx<sup>e</sup> siècle : pour la commission, l'enjeu majeur n'est pas la contribution de l'école publique à l'intégration des immigrants et à la construction de la nation américaine, sa mission de développement d'une citoyenneté démocratique, l'écart entre une valeur méritocratique et son fonctionnement réel, notamment dans son traitement des minorités « visibles », ou encore sa capacité d'innover selon les idéologies pédagogiques des années 1960. Bref, l'enjeu majeur ne renvoie pas aux fonctions

sociales et politiques de l'école ; il porte plutôt sur la performance proprement scolaire de l'école, celle-ci étant fonction des apprentissages réalisés par les élèves, mesurés par des tests standardisés et perçus comme directement responsables de la compétitivité de l'économie américaine sur la scène mondiale. Il y a ici à l'œuvre une réelle réduction du champ d'intérêt et de préoccupation vis-à-vis de l'école : c'est sa performance, définie en termes de résultats à des tests standardisés, qui est questionnée, les dimensions plus larges et plus traditionnelles de sa mission étant reléguées au statut de discours anciens, certes généreux mais désormais secondaires, c'est-à-dire en somme de moins en moins pertinents.

Le rapport *A Nation at Risk* a été critiqué pour son discours alarmiste sur l'état des écoles et les acquis des élèves. Aussi, la thèse du déclin renvoie à un prétendu âge d'or, largement imaginaire. La commission a aussi essuyé de nombreuses critiques à propos de la recherche et des données quantitatives utilisées et notamment de la grande confiance que lui inspiraient les tests comme le ceux du *College Board*, ceux du *National Assessment of Educational Progress* et les tests internationaux. Comme le reconnaît aujourd'hui D. Ravitch (2003, p. 35), les données quantitatives disponibles à propos de la qualité de l'éducation américaine sont limitées et partielles, et l'on sait peu de choses sur les inégalités de réussite.

Que dit la commission à propos des enseignants ? Le message à leur propos se présente de manière simple et directe : il faut en recruter de meilleurs et combler les besoins, notamment dans les matières à fortes retombées technologiques et économiques – les sciences, les mathématiques. À cette fin, la formation des maîtres doit s'assurer que les futurs enseignants soient capables de rencontrer des exigences académiques élevées, qu'ils démontrent une aptitude à enseigner et qu'ils maîtrisent la discipline qu'ils désirent enseigner. Et les facultés d'éducation devraient être jugées en fonction de la qualité de leurs diplômés. Aussi, puisque la maîtrise des savoirs disciplinaires est en définitive plus importante que la pédagogie, afin de combler la pénurie d'enseignants, recrutons pour l'enseignement plus largement que parmi les seuls diplômés des facultés d'éducation. Rendons possible l'accès à l'enseignement, après une formation pédagogique minimale (acquise possiblement dans l'école même du premier emploi, sous la guidance d'enseignants chevronnés), à des diplômés universitaires de sciences ou de mathématiques, à des ingénieurs ou à des scientifiques en exercice ou retraités, mais intéressés par l'enseignement.

D'ailleurs, la commission est d'avis que des centres scientifiques importants ont la capacité de former ou de recycler des scientifiques pour l'enseignement. Au nom de la pénurie réelle ou construite, la porte est ainsi ouverte à une révision de la politique de formation des maîtres et au mandat confié à cet effet aux facultés d'éducation.

Évaluant le chemin parcouru depuis vingt ans, Finn estime que, suite au rapport de la commission sur l'excellence en éducation, des transformations significatives de l'école américaine ont été réalisées, notamment aux plans du *curriculum* et des exigences (*standards*) pour les élèves. En ce qui concerne les enseignants, selon lui, peu de changements ont vu le jour. Pourquoi ? Deux raisons principales sont évoquées : la forte résistance de l'*establishment* éducatif (les syndicats d'enseignants, les institutions de formation de maîtres et les bureaucraties éducatives des États) et l'émergence, soutenue par ces mêmes groupes résistants, d'un discours de nature professionnalisante. Pour Finn, ce discours, matérialisé dans le rapport *A Nation Prepared*, produit en 1986 par le *Task Force on Teaching as a Profession* de la *Carnegie Foundation*, est contraire à celui de *A Nation at Risk* : « *A Nation Prepared's most notable feature was a subtle yet profound change of focus : from teachers as instruments of school improvement to teachers as shapers of school improvement. From teachers as means to teachers as ends. From teachers as staff in an education system run by others, to teachers as key decision makers about the purpose and operations of the system itself. One might almost say from teachers as workers to teachers as bosses* » (2003, p. 218).

La lecture que Finn propose du rapport *A Nation Prepared* est juste. En effet, si ce rapport du groupe de travail sur l'éducation et l'économie de la *Carnegie Foundation* part des mêmes constats que ceux du rapport *A Nation at Risk*, encore qu'il les interprète différemment, il n'en tire pas tout à fait les mêmes conclusions. Pour ces auteurs, si le système scolaire américain est déficient, ce n'est pas tant qu'il soit en déclin ou médiocre ; c'est plutôt qu'il est inadapté au contexte actuel et surtout incapable de relever les défis de la société et de l'économie du savoir. Il ne s'agit pas de restaurer un prétendu âge d'or d'antan, il importe plutôt de résolument regarder devant soi et agir en fonction des intérêts bien compris de la nation. Si les États-Unis veulent demeurer une puissance économique de premier plan, s'ils désirent conserver leur niveau et leur qualité de vie supérieure, dans un contexte de mondialisation économique où

les pays en développement récupèrent de plus en plus d'emplois peu spécialisés, il importe de former une main d'œuvre de plus en plus qualifiée, afin de maintenir un avantage compétitif au plan des secteurs d'activité et des emplois de haute valeur. Ce discours économiste rend impérieux la réussite scolaire pour tous : « *If our standard of living is to be maintained, if the growth of a permanent underclass is to be averted, if democracy is to function effectively into the next century, our schools must graduate the vast majority of their students with achievement levels long thought possible for only the privileged few* » (1986, p. 3).

Certes, pour y arriver, il faut revoir à la hausse les exigences du *curriculum* secondaire américain, mais celui-ci ne peut générer les fruits escomptés que si les enseignants sont des professionnels de qualité : « *the key to success lies in creating a profession equal to the task – a profession of well-educated teachers prepared to assume new powers and responsibilities to redesign schools for the future.* » (1986, p. 2). Les changements souhaités par *A Nation Prepared* constituent des dimensions de la professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants. Il s'agit de créer une sorte d'ordre professionnel national, chargé de définir et de superviser le respect de « standards » nationaux de compétence professionnelle (un *National Board for Professional Teaching Standards*), restructurer les écoles et revoir l'organisation du travail enseignant de sorte que les enseignants soient collectivement autonomes au plan des moyens et des dispositifs pédagogiques privilégiés et responsables des résultats des élèves, introduire progressivement un plan de carrière hiérarchisé, et mettre sur pied une formation des maîtres comprenant un baccalauréat disciplinaire et une maîtrise en enseignement, ainsi qu'améliorer les conditions statutaires (salaires, récompenses, etc.). Notons que ces mesures seront pour l'essentiel reprises de 1986 à 1996 par les divers rapports du Groupe Holmes et que certaines seront partiellement mises en application (Lessard, 2003).

Les deux rapports sont en quelque sorte contemporains : si le premier date de 1983, le second est de 1986. Émergent donc deux discours et deux agendas (7) différents et en bonne partie contradictoires sur la place et le pouvoir des enseignants dans l'école et dans les décisions concernant l'enseignement dispensé. Mais il y aurait plus en cause. En effet, deux visions de l'enseignement et de l'apprentissage s'affronteraient : une vision plus traditionnelle, axée sur la transmission des connaissances et

bien vue des parents, et une autre vision, plus moderne, socio-constructiviste, axée sur l'apprentissage et sur l'enseignant comme facilitateur, entraîneur et mentor. Cette seconde vision serait épousée par l'*establishment* éducatif. La première appelle un redressement de la situation, la mise en place de mesures administratives et pédagogiques plus efficaces ; la seconde commande une « restructuration », voire une « reculturation » de l'école. « *The key difference is that the Carnegie team sought to shift more control (and resources) into the hands of educators and their interest groups, while the Excellence Commission seemed content with the "civilian control" arrangements that traditionally characterized the system's governance* » (Finn, 2003, p. 221).

On pourrait à juste titre penser que Finn, dont les appartenances et les orientations idéologiques néolibérales sont connues et clairement affichées, radicalise les différences entre les deux courants et les deux groupes, parce qu'il cherche à montrer que les groupes qui soutiennent la professionnalisation de l'enseignement ont détourné le vent de réforme qui soufflait aux États-Unis au début des années 1980 en faveur d'une plus grande efficacité et performance des écoles, vers une plus grande reconnaissance statutaire des enseignants et un plus grand pouvoir de l'*establishment* éducatif sur l'école et sur l'organisation de la formation des maîtres. Finn n'a pas tort de considérer l'idéologie de la professionnalisation comme concurrente de celle sur l'efficacité et sur la performance. La première épouse une conception plus large de la réussite de l'élève et de l'efficacité de l'établissement et elle estime que la mission de l'enseignant dépasse sa capacité à faire augmenter les résultats d'un groupe d'élève sur des tests standardisés. Les professionnalistes estiment eux-mêmes que l'école de l'avenir, celle qui pourra insérer ses diplômés dans la société du savoir, devra développer chez ceux-ci des compétences et des connaissances de haut niveau, qui ne sont pas facilement mesurables, en tout cas pas par des tests standardisés centrés sur des acquisitions et non sur des capacités. Les professionnalistes ont donc une conception plus large et ouverte de l'apprentissage, alors que les dérégulationnistes le ramènent à ce qui peut être quantitativement mesuré à l'échelle d'un système.

Par ailleurs, pour les dérégulationnistes, ce qui est en cause c'est la contribution des deux agendas de réforme à l'amélioration des apprentissages des élèves. D'où la question qu'ils posent : quelles données de recherche soutiennent l'un ou l'autre agenda ?



A t-on vraiment prouvé qu'un enseignant diplômé d'une faculté d'éducation a un effet plus positif sur les apprentissages des élèves qu'un enseignant sans formation pédagogique (mais avec néanmoins une formation disciplinaire universitaire) ? Comment s'y prend-t-on pour démontrer cela ?

### LE DÉBAT SCIENTIFIQUE : QUELLE RECHERCHE DE QUALITÉ POUR QUELLE PROPOSITION DE POLITIQUE ?

Malgré des divergences d'orientations et de valeurs, l'accord entre les parties au débat existe sur quelques points majeurs qui structurent considérablement la discussion scientifique. Le premier point d'accord porte sur l'importance de l'*evidence-based policy*, c'est-à-dire sur l'idée que la politique éducative doit s'appuyer le plus possible, voire découler directement, de la « recherche » de qualité, et non pas de l'« idéologie ». Le second porte sur le lien nécessaire entre les caractéristiques des enseignants (dont la formation) et l'apprentissage des élèves : un bon enseignant fait progresser ses élèves sur le plan des connaissances et des capacités, et cela se mesure. Avec ces deux éléments, ainsi qu'on tentera de le montrer dans les paragraphes qui suivent, le débat, dans ses aspects scientifiques, devient à la fois très spécialisé et très polarisé, masquant ainsi une importante zone d'accord.

On peut présenter sous la forme de quatre propositions les éléments essentiels du débat scientifique.

**Première proposition :** la recherche montre que les enseignants « font une différence ». Une fois contrôlés les effets du milieu et les caractéristiques des élèves, l'enseignant, plus que toute autre caractéristique de l'école, a un effet significatif sur l'apprentissage des élèves et cet effet est durable. Les deux parties au débat reconnaissent le bien-fondé de cette proposition et estiment que bon nombre de recherches empiriques de qualité en présentent une preuve convaincante.

**Deuxième proposition :** la recherche fournit des éléments de réponse à la question suivante : quelles sont les caractéristiques de l'enseignant qui font une différence ? Ces éléments sont incomplets, car tout n'est pas mesurable (Laczko-Kerr & Berliner, 2002) et l'enseignement de qualité demeure mystérieux (Goldhaber, 2002) ; néanmoins, ils sont utiles pour orienter les politiques. Les deux parties au débat

reconnaissent l'importance démontrée d'une formation disciplinaire (mesurée par un diplôme de majeur ou de baccalauréat disciplinaire), de l'expérience (jusqu'à un certain niveau, au-delà duquel elle ne joue plus ou peu) et de l'habileté verbale. En ce qui concerne la formation disciplinaire, de nombreuses études sur l'enseignement hors-champ au secondaire montrent hors de tout doute que l'apprentissage des élèves, notamment dans les matières scientifiques, est mieux assuré par des enseignants possédant une formation disciplinaire pertinente. Quant à l'effet de l'habileté verbale, il a été mesuré la première fois dans la célèbre étude de Coleman (1966) au cours des années 1960 et plusieurs États américains ont par la suite intégré dans leurs tests de certification des enseignants une mesure de l'habileté verbale (tout comme d'ailleurs des examens de la compétence disciplinaire).

Ce qui ne fait pas consensus, c'est le statut accordé à ces variables. Prenons l'exemple de la formation disciplinaire. Ainsi que l'affirme Darling-Hammond (2002), il serait ridicule de prétendre que la compétence disciplinaire est sans importance, mais selon elle, il est également ridicule de soutenir que la connaissance de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que la possibilité structurée d'apprendre à enseigner sous la supervision d'un enseignant chevronné dans le cadre d'une formation pratique bien encadrée, sont sans conséquence. Pourtant, les dérégulationnistes, estimant que la recherche « sérieuse » ne soutient véritablement que l'importance de la formation disciplinaire, sont d'avis que les politiques ne devraient rendre obligatoire que cette formation, et pas l'autre de nature pédagogique, ainsi reléguée au statut d'optionnelle ou de facultative. Les dérégulationnistes affichent ici un point de vue assez simpliste de la relation entre la recherche et l'élaboration des politiques : celles-ci ne doivent pas aller au-delà de ce que la recherche démontre. Ce qui n'est pas prouvé empiriquement, ou de façon incertaine et ambiguë, ne doit pas être objet de législation. Il faut dire que les dérégulationnistes cherchent à défaire un arrangement institutionnel, qu'ils présentent toujours comme le monopole des facultés d'éducation sur la formation. Il est donc de bonne guerre de tenter de montrer que la recherche « sérieuse » ne justifie pas le maintien de ce monopole.

Notons qu'il est empiriquement difficile de séparer les effets des deux types de formation, disciplinaire et pédagogique, car s'il est vrai qu'il se trouve dans les écoles américaines des enseignants avec une

formation disciplinaire et sans formation pédagogique, l'inverse est à peu près impossible. En effet, un diplômé d'une institution américaine de formation de maîtres a reçu une formation à la fois disciplinaire et pédagogique. De telle sorte que lorsqu'on mesure l'effet d'un diplôme d'éducation sur l'efficacité des enseignants, ce diplôme révèle l'influence potentielle des deux formations inextricablement liées. Pour les dérégulationnistes, le fait qu'on n'ait pas isolé l'effet de la formation pédagogique constitue une faiblesse importante de la preuve présentée par les professionnels. Ces derniers répliquent en mettant de l'avant une conception plus large de l'expertise enseignante, disons une vision multidimensionnelle et moins réductrice de la qualité de l'enseignement. Certes, ils retiennent et intègrent les variables que les dérégulationnistes estiment scientifiquement incontournables, mais ils les placent dans un ensemble plus complexe et riche.

Il y a donc un débat sur l'importance d'une formation pédagogique préalable à l'exercice du métier, et par implication, sur la nécessité de faire de celle-ci une exigence de certification des enseignants. Comment la recherche peut-elle contribuer à trancher cette question ? Dans le contexte américain, une sous-question de recherche est rapidement associée à la première : s'il est nécessaire de former les futurs enseignants dans quelque chose d'autre que les contenus d'enseignement, les programmes universitaires de baccalauréat en éducation sont-ils plus performants que des programmes « alternatifs », plus courts, dispensés quelques semaines avant la prise de fonction et souvent gérés par les autorités scolaires locales ?

**Troisième proposition** : pour que la recherche empirique soit en mesure de contribuer à éclairer ces questions, elle doit être de qualité. Qu'est-ce qu'une recherche de qualité ? Pour le compte de la *Abell Foundation*, K. Walsh (2001) a produit une analyse secondaire de la recherche soutenant l'importance de la formation pédagogique et de la certification des enseignants. Cette analyse a porté sur 175 études empiriques réalisées au cours des cinquante dernières années et mentionnées par les professionnels dans leur argumentaire en faveur de la formation pédagogique obligatoire. Parmi ces études, Walsh a sévèrement critiqué la recherche effectuée par Darling-Hammond (2000). Cette analyse de Walsh est souvent citée et Darling-Hammond a senti le besoin de répliquer dans un texte d'une cinquantaine de pages (2002). On peut donc considérer ces deux documents comme exprimant et discutant de conceptions de la qualité de la recherche en éducation.

Walsh porte un jugement sévère sur l'ensemble de la recherche analysée ; celui-ci apparaît « déficient, peu rigoureux, vieilli et parfois malhonnête » (2001, p. 13). Ce jugement se décline en huit critiques formulées de manière polémique et catégorique. Walsh élimine un grand nombre de recherches pour des problèmes méthodologiques associés à la taille des échantillons, aux mesures utilisées, au vieillissement de la recherche dans les sciences sociales appliquées *mais également pour des problèmes reliés à l'absence de contrôle de la production des connaissances par les membres de la communauté scientifique*. Darling-Hammond (2002) estime pour sa part que s'il est légitime de soulever ces problèmes méthodologiques, il est par ailleurs discutabile d'éliminer systématiquement tout résultat de recherche sous le prétexte que l'un ou l'autre critère de qualité n'est pas complètement respecté.

En fait, s'opposent ici deux conceptions de la qualité de la recherche en éducation, l'une qui se présente comme restrictive et rigoureuse, éliminant une bonne partie de la production scientifique parce que les données qu'elle utilise apparaissent « molles », subjectives, en nombre insuffisant pour généraliser quoi que ce soit, et l'autre, refusant d'appliquer de manière « automatique » les critères retenus par la première conception, et insistant sur les vertus scientifiques de la diversité des méthodes et des niveaux d'analyse.

Ce débat intéressant est bien mené par les tenants des deux positions. Par ailleurs, ne voyant pas d'issue possible, on peut penser qu'il est donc appelé à se renouveler sans cesse.

**Quatrième proposition**, formulée de manière interrogative : s'il s'avère important d'apprendre ce métier, comment l'apprend-t-on de manière efficace ? La question de politique éducative est plus directe et moins générale : les programmes de certification alternatifs sont-ils aussi ou plus efficaces que les programmes universitaires longs ?

Pour les dérégulationnistes, les programmes alternatifs présentent des avantages certains, empiriquement vérifiés. En effet, ils permettent de répondre rapidement à une situation de pénurie, dans certaines matières, en milieu rural et en milieu urbain pauvre. Aussi, ils attirent des personnes différentes de la recrue typique d'une faculté d'éducation : ce sont en général des adultes qui n'ont pas vécu toute leur vie dans le cadre de l'institution scolaire et qui ont une expérience professionnelle riche et éventuellement stimulante pour des élèves. D'ailleurs, C.E. Finn les appelle des *career transitioners* et il considère leur apport comme positif à l'éducation des jeunes, même si ce jugement relève davantage du sens

commun que de la recherche empirique. Selon les professionnels, les dérégulationnistes oublient de mentionner que ce type d'enseignants a tendance à quitter l'enseignement plus rapidement que les enseignants certifiés, probablement parce qu'ils sont amenés à travailler dans des contextes difficiles, là où une formation plus importante s'avère nécessaire.

Par ailleurs, les dérégulationnistes citent des statistiques à l'effet que les facultés d'éducation recrutent leurs étudiants parmi les diplômés du secondaire les plus faibles. Le secrétaire d'État à l'Éducation du gouvernement fédéral, M. R. Paige, cite ces données dans son rapport sur la qualité de l'enseignement (2002) et il s'en sert pour soutenir les programmes alternatifs. Darling-Hammond réplique avec des chiffres récents montrant la progression des scores des étudiants en formation des maîtres sur le fameux *Scholastic Aptitude Test* (SAT).

De leur côté, les professionnels insistent pour que, parmi l'ensemble des programmes alternatifs de certification, des distinctions soient faites. En effet, à leurs yeux, il importe de distinguer les programmes universitaires *post-undergraduate* ou de maîtrise, qui attirent des étudiants détenteurs d'un baccalauréat disciplinaire, des programmes courts offerts par le milieu scolaire, recrutant souvent des adultes désirant changer de profession, provenant des minorités visibles et disposés à travailler dans des écoles de milieu pauvre. Dans le premier cas, on permet à des étudiants n'ayant pas choisi l'enseignement à leur entrée à l'université, de s'orienter vers l'enseignement, tout en les amenant à compléter une formation pédagogique et didactique, ainsi qu'à réussir des stages en milieu scolaire. Que ces formations soient empiriquement démontrées efficaces réjouit et conforte les professionnels dans leur position de base. Dans le second cas, il s'agit de programmes d'urgence, en vue d'assurer le recrutement d'enseignants « qualifiés » dans des matières pour lesquelles une pénurie – réelle ou construite – existe, et dans des districts scolaires et des écoles de milieux pauvres et à forte densité ethnique (afro-et latino-américaine). Ces formations ne prévoient pas d'apprentissage pratique du métier avant la prise de fonction dans une école et elles ne dépassent guère la couverture des programmes à enseigner et les informations nécessaires à l'insertion professionnelle.

Parmi ce second type de programme, le programme *Teach for America*, grâce au soutien du gouvernement fédéral, jouit d'une aura particulière. Pourtant, selon Laczko-Kerr et Berliner (2002), les enseignants formés dans ce programme *alternatif* ne se

sont pas révélés plus performants que les autres enseignants non-certifiés.

Darling-Hammond élargit le débat sur les programmes alternatifs en soulignant leur contribution au maintien des inégalités sociales et scolaires. En effet, selon elle, tout se passe comme si les écoles publiques et privées, riches, situées en banlieue recrutent des enseignants certifiés, diplômés d'un programme universitaire long, alors que les écoles publiques, des centre-ville défavorisés et ethniquement denses, ou de milieu rural pauvre, doivent se contenter d'enseignants non-certifiés ou formés dans les programmes alternatifs d'urgence. En somme, deux classes d'enseignants, aux coûts de formation différents, pour un système scolaire de plus en plus nettement dualisé. Selon Darling-Hammond, au nom de l'équité sociale, il importe de combattre cette option politique. Pour les dérégulationnistes, seule l'efficacité des formations doit être considérée.

Même si les protagonistes au débat partagent des orientations fondamentales – la recherche doit et peut fournir l'« évidence » nécessaire à l'élaboration des politiques de formation des enseignants et ultimement, l'efficacité d'un enseignant se mesure par les gains d'apprentissage des élèves qui lui sont confiés –, des conceptions différentes de l'expertise enseignante et aussi de la recherche éducative de qualité les opposent et les amènent à se livrer une lutte qui apparaît aux groupes concernés, suffisamment importante pour mobiliser de part et d'autre, des représentants crédibles, voire de grandes figures (Darling-Hammond, Berliner, Floden, Ravitch, Finn, etc.). Cette mobilisation contribue certes à la qualité du débat, mais aussi à sa polarisation.

#### **CONCLUSION : SORTIR DE LA POLARISATION PAR DAVANTAGE DE CONCURRENCE, MAIS RÉGULÉE PAR L'ÉVALUATION SCIENTIFIQUE, OU RÉINTRODUIRE LA DIMENSION SOCIALE DANS LA POLITIQUE ÉDUCATIVE ?**

Il est clair que l'administration américaine actuelle soutient la position des dérégulationnistes. Dans un pareil contexte politique, les facultés d'éducation sont placées sur la défensive. Ayant accepté l'*evidence-based policy* et le nécessaire lien entre la formation et la réussite scolaire des élèves, elles apparaissent vulnérables et peuvent difficilement soutenir leur position monopolistique. D'ailleurs, leur discours sur le fond de la question en débat n'entre pas en

contradiction directe avec celui des dérégulationnistes ; plutôt, il cherche à l'élargir et à le complexifier, notamment en ce qui a trait à la conception de l'apprentissage des élèves, de l'expertise de l'enseignant et de la qualité de la recherche. D'une certaine façon, cette stratégie reconnaît au moins en partie le bien-fondé de la position de l'autre. Et une fois qu'on accepte d'être sur le terrain de l'autre, il est difficile, lorsqu'en lutte, de s'en tirer indemne.

Suivant cette ligne d'analyse, la suggestion de Finn (2003) pour sortir de la polarisation actuelle est redoutable et d'une finesse stratégique difficile à contrer pour quiconque veut « sauver » le monopole des facultés d'éducation sur la formation des enseignants. Qu'on en juge. Finn propose aux parties de :

- convenir d'une mesure commune de l'efficacité des différents dispositifs de formation, à savoir la valeur ajoutée de la formation à l'apprentissage mesuré des élèves ;
- puisqu'en théorie, plusieurs dispositifs et différentes stratégies peuvent contribuer à l'apprentissage des élèves, être ouverts d'esprit et à l'expérimentation, et non pas doctrinaires ou dogmatiques ;
- respecter les choix des États : ceux qui opteront pour l'agenda de la professionnalisation ou pour celui de la dérégulation devront accepter que leurs effets soient évalués à long terme, grâce à des évaluations de qualité et objectives ;
- diversifier la formation des enseignants et en évaluer les effets.

Cette proposition est séduisante, car elle se présente comme raisonnable, pragmatique et conforme à l'*ethos* politique et culturel américain. Elle est aussi une voie de sortie pour les aspects scientifiques du débat puisqu'elle affirme que ce débat avancera dans la mesure où le quasi-marché de la formation se diversifiera véritablement, tout en se soumettant à une évaluation scientifique continue et rigoureuse.

C'est aussi ce que soutient une coalition d'experts dans un document soumis au Département américain de l'Éducation. Cette *Coalition for Evidence-Based Policy* (2002) presse instamment le gouvernement fédéral américain de ne soutenir financièrement que les efforts de recherche utilisant la méthode de l'expérimentation contrôlée et aléatoire sur grande échelle (*randomized trials*), dans le but de construire une base de connaissances scientifiques. Cette base de connaissances ne pourra devenir prescriptive, que si elle est soutenue par ce type de recherche.

Pour sa part, le doyen de la faculté d'éducation de la Northeastern University de Boston, J. Fraser (2002) accepte cette idée d'un quasi-marché de la formation soumis à une évaluation de la valeur ajoutée des diplômés et tente de convaincre ses collègues de faire de même. Selon lui, la fin du monopole aura pour conséquence de donner plus de liberté aux universités, car elles ne seront plus tenues de se soumettre aux politiques et aux législations des États en matière de formation des maîtres. Elles pourront donc construire les curricula de formation qu'elles estimeront fondés sur l'état des connaissances (*state of the art*).

Il ne fait pas de doute que dans cette voie de sortie du débat polarisé, le paradigme de l'enseignant (et du formateur) efficace triomphe. Ce qui apparaissait plus haut comme une opposition forte entre l'enseignant compétent et l'enseignant efficace s'estompe considérablement au profit du second terme qui absorbe le premier.

Peut-il y avoir une alternative ? Il est difficile de répondre, en tout cas, on ne la voit pas émerger et se construire dans les États-Unis actuels. À notre sens, la seule alternative possible passe par une réintroduction dans le débat d'une forte composante d'une idéologie socialement connotée et d'une critique à la fois des institutions actuelles de formation et des thèses de dérégulationnistes pour leur contribution aux inégalités sociales et à la hiérarchisation des écoles. Le risque cependant est alors de sembler vouloir opposer la science ou la recherche et l'idéologie. Peut-être pas, car rien n'empêche les professionnels de travailler à la construction de bases de données de nature à soutenir leur thèse. Après tout, Bourdieu et les autres théoriciens de la reproduction ont élaboré leur théorie en s'appuyant sur des analyses empiriques rigoureuses.

Le débat américain sur la formation et la certification des enseignants nous force à réfléchir sur les rapports entre la science et l'idéologie. Certes, les partis prennent très au sérieux ce débat qui dure depuis maintenant deux décennies. Ils y ont investi une importante capacité de mobilisation et de réseautage, ont entrepris de nombreuses études empiriques et complété des méta-analyses des recherches existantes. Ils ont même contribué à raffiner certaines méthodologies appropriées à l'étude de l'effet-enseignant, et ils ont construit des argumentaires serrés nommant les points d'accord et de désaccords fondamentaux entre les partis. Il y a là un véritable débat (8).

Paradoxalement, le débat montre que plus on cherche à évacuer l'idéologie du débat, considérant toute référence idéologique illégitime dans une volonté de ne soumettre l'élaboration des politiques éducatives qu'à des résultats scientifiques « incontestables », plus on lie en quelque sorte la science à une idéologie particulière qui refuse de se nommer comme telle. Car les dérégulationnistes, dévoués à la science de la mesure empirique rigoureuse, épousent néanmoins une conception de l'apprentissage qui n'est pas neutre et ils ont une vision de l'expertise enseignante et de la formation requise pour la développer qui participe du modèle séculaire de l'artisan instruit (Paquay, 1994). En ces matières, il ne peut pas ne pas y avoir de référence à des valeurs, à des conceptions du désirable.

La conception des dérégulationnistes à propos de la relation entre la science et la politique est étrangement silencieuse sur les inévitables et nécessaires médiations idéologiques entre, d'une part, la science et les jugements de fait, et d'autre part, la politique et les jugements de valeur. En fait, cette conception doit être qualifiée d'étroite et de réductrice, puisqu'en somme, la thèse fondamentale consiste à soutenir que l'État ne doit élaborer de politiques contraignantes pour les acteurs et imposer des pratiques que si la science incontestablement soutient dans

les faits ses prétentions. Sinon, il doit s'abstenir et laisser faire. Cela est évidemment un peu court et du même souffle, d'une prétention hégémonique : seule la science peut trancher des questions litigieuses, transcender les intérêts particuliers et incarner le bien commun. C'est parce que la science est imparfaite ou insuffisamment développée que la politique est soumise à des effets de mode, des intérêts « corporatistes » ou des tendances idéologiques. Pour contrer ces modes et ces dérives, il faut donc développer la science, celle qui produit des jugements de fait « incontestables ». Ainsi l'*evidence-based policy* se développera et rassemblera tous les acteurs autour d'un bien commun scientifiquement défini.

Loin de nous l'idée que la recherche évaluative soit inutile ou que l'*evidence-based policy* soit à bannir. C'est plutôt le piège qu'elles comportent qui doit être soumis à la critique. Ce piège, c'est de réduire l'apprentissage à ce qui est mesurable, l'expertise enseignante à son efficacité, conçue comme valeur ajoutée, et la valeur de l'éducation à son instrumentalité. Pour éviter ce piège, il faut rappeler la position wébérienne de l'irréductibilité des types de jugements.

Claude Lessard  
 claude.lessard@umontreal.ca  
 Université de Montréal  
 Faculté des sciences de l'éducation

## NOTES

- (1) Même si la plupart des enseignants des écoles privées américaines sont de fait certifiés, les écoles privées ne sont pas obligées d'embaucher des enseignants certifiés. Seules les écoles publiques doivent se soumettre à cette exigence.
- (2) Linda Darling-Hammond est professeur d'éducation à la Faculté d'éducation de l'Université Stanford en Californie. Elle est la directrice générale de la *National Commission on Teaching and America's Future* (NCTAF).
- (3) Diane Ravitch est présentement *research professor* à l'université New York. Au cours des années 1980, elle fut associée au travail du groupe d'experts à l'origine du célèbre rapport *A Nation at Risk*. Au cours des années 1990, elle a été assistante au secrétaire d'État à l'Éducation et fut responsable de la direction de la recherche et du développement en éducation du Département américain (fédéral) de l'Éducation. Elle est membre de la *Fordham Foundation* qui défend l'agenda de la dérégulation de l'éducation, en général, et dans le domaine de la formation des enseignants, en particulier.
- (4) Ardent défenseur de la dérégulation en éducation, C. E. Finn détient un doctorat en politique éducative de Harvard. Il a été professeur d'éducation et de politique publique à l'université Vanderbilt pendant vingt ans. Tout comme D. Ravitch, il fut assistant secrétaire de l'Éducation et fut responsable de la direction de la recherche et du développement en éducation du Département américain (fédéral) de l'Éducation et a signé le rapport *A Nation at Risk* (1983). Au cours des années, il a travaillé pour plusieurs fondations et il préside présentement, entre autres, le *Thomas B. Fordham Foundation* et le *Thomas B. Fordham Institute*. Il a également participé à la fondation du « Projet Edison »,

- projet de prise en charge par l'entreprise privée de districts scolaires et des écoles publiques qu'ils comprennent et de mise sur pied d'une administration obéissant aux principes du nouveau management public.
- (5) Chaque État demeure libre de légiférer comme il l'entend en cette matière et d'ajouter d'autres éléments de certification. Il doit cependant s'assurer que les enseignants qu'il certifie possède une compétence disciplinaire.
- (6) En annonçant la création de la commission, le secrétaire Bell déclara qu'il était préoccupé du « *widespread public perception that something is seriously remiss in our educational system* ». On peut d'ailleurs penser que la forte présence d'universitaires disciplinaires (y compris les présidents d'université) dans la commission explique en partie la volonté du rapport de « tirer le *high school* américain vers le haut », c'est-à-dire d'en accroître les exigences et la qualité en grande partie en fonction des besoins de l'enseignement supérieur.
- (7) Pour présenter un portrait complet des idéologies qui s'affrontent, un troisième courant devrait être présenté : c'est celui qui met l'accent sur la liberté de choix de l'école par les parents, la concurrence entre établissements, et l'imputabilité et la reddition de comptes, bref, les avancées en éducation du *New Public Management*. Ni *A Nation at Risk*, ni *A Nation Prepared* ne s'inspirent directement de ce type de discours, encore que celui-ci ne soit pas incompatible avec le discours de *A Nation at Risk*. Cependant, il heurte de front l'agenda de la professionnalisation, substituant au contrôle par la profession, la régulation du marché éducatif.
- (8) Davantage qu'un combat, au sens que Bourdoncle (2001) donnait à ce terme en référant au contexte français.

## BIBLIOGRAPHIE

- BOURDONCLE R. (2001). « La carte de la pensée et le champ du débat ». *Revue française de pédagogie*, n° 135, p. 61-64.
- CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND THE ECONOMY (1986). *A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century, The Report of the Task Force on Teaching as A Profession*. New York.
- COALITION FOR EVIDENCE-BASED POLICY (2002). *Bringing Evidence-Driven Progress to Education : A Recommended Strategy for the U.S. Department of Education*. Document multigraphié, disponible sur Internet au format PDF à l'adresse : <http://coexgov.securesites.net/admin/FormManager/filesuploading/coalitionFinRpt.pdf> (consulté le 22 février 2006).
- COCHRAN-SMITH M. & FRIES M. K. (2001). « Sticks, Stones, and Ideology : the Discours of Reform in Teacher Education ». *Educational Researcher*, vol. 30, n° 8, p. 3-15.
- COLEMAN J. S. *et al.* (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington [DC] : Government Printing Office.
- DARLING-HAMMOND L. (2000). « Teacher Quality and Student Achievement : A Review of State Policy Evidence ». *Education Policy Analysis Archives*, vol. 8, n° 1. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/> (consulté le 22 février 2006).
- DARLING-HAMMOND L. (2002). « Research and Rhetoric on teacher certification : A response to "Teacher Certification Reconsidered" ». *Education Policy Analysis Archives*, vol. 10, n° 36. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n36/> (consulté le 22 février 2006).
- DARLING-HAMMOND L. ; CHUNG R. & FRELOW F. (2002). « Variation in Teacher Preparation, How Well Do different Pathways Prepare Teachers to Teach ? ». *Journal of Teacher Education*, vol. 53, n° 4, p. 286-302.
- DE BROUCKER P. & SWEETMAN A. (2002). *Towards Evidence-Based Policy for Canadian Education, Vers des politiques canadiennes d'éducation fondées sur la recherche*. Montréal ; Kingston : John Deutsch Institute for The Study of Economic Policy ; Queen's University et Statistique Canada ; McGill-Queen's University Press.
- FEISTRITZER C. E. (2004). *Alternatives Teacher Certification. A State by State Analysis*. Washington [DC] : National Center for Education Information.
- FINN C. E. (2003). « Teacher Reform Gone Astray ». In P. E. Peterson (éd.), *Our Schools and Our Future... Are we Still at Risk ?* Stanford : Hoover Institution Press Publication, n° 516, p. 211-238.
- FLEXNER A. (1910). *Medical Education in the United States and Canada*. Carnegie Forum on Education and The Economy Bulletin n° 4.
- FRASER J. (2002). « A Tenous Hold ». *Education Next*.
- GOLDBABER D. (2002). « The Mystery of Good Teaching ». *Education Next*, vol. 2, n° 1, p. 50-55.
- HESS F. M. (2001). *Tear Down this Wall, the Case for a Radical Overhaul of Teacher Certification*, Progressive Policy Institute, 21<sup>st</sup> century school project.
- HITE S. J. (2001). *Reviewing quantitative Research to inform Educational Policy Processes*. Paris : Unesco Institute for Educational Planning.
- LACZKO-KERR I & BERLINER D. C. (2002). « The effectiveness of « teach for America » and other unbdcer-certified Teachers on student academic Achievement : a case of harmful public policy ». *Education Policy Analysis Archives*, vol. 10, n° 37. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n37/> (consulté le 22 février 2006).
- PAQUAY L. (1994). « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? », *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 16, p. 7-38.
- RAVITCH D. (2003). « A Historic Document ». In P. E. Peterson (éd.), *Our Schools and Our Future... Are we Still at Risk ?* Stanford : Hoover Institution Press Publication, n° 516, p. 25-38.
- UNITED STATES OF AMERICA : NATIONAL COMMITTEE ON EXCELLENCE IN EDUCATION (EXCELLENCE COMMISSION) (1983). *A Nation at Risk*. Washington [DC] : Department of Education.
- UNITED STATES OF AMERICA : NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE (1996). *What Matters Most : Teaching for America's Future*. New York : NCTAF.
- UNITED STATES OF AMERICA : EDUCATION COMMISSION OF THE STATES (2000). *Quality Teaching : Two Paths to Quality Teaching : Implications For Policymakers*. Document disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.ecs.org/clearinghouse/12/22/1222.htm> (consulté le 22 février 2006).
- UNITED STATES OF AMERICA : DEPARTMENT OF EDUCATION (2002). *Meeting the Highly qualified Teachers challenge. The Secretary's Annual Report on Teacher Quality*. Washington [DC] : Office of Postsecondary Education.
- UNITED STATES OF AMERICA : DEPARTMENT OF EDUCATION (2003). *Identifying and Implementing Educational Practices Supported By Rigorous Evidence : A User Friendly Guide*. Washington [DC] : Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- WALSH K. (2001). *Teacher Certification Reconsidered : Stumbling for Quality*. The Abell Foundation.
- WALSH K. (2002). « Positive spin, the evidence for traditional teacher certification reexamined », *Education Week*.



# L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire

*Romuald Normand*

---

*Cet article vise à rendre compte de la genèse et des développements d'un ensemble de travaux scientifiques bénéficiant d'une forte reconnaissance au niveau international : le paradigme de l'école efficace. Il montre comment cette théorie, en s'appuyant sur la conception d'instruments de mesure, a progressivement influencé le management et les politiques d'éducation dans la promotion de l'excellence et de la qualité des systèmes éducatifs. En mobilisant des alliés, en implantant ses laboratoires, en étendant ses réseaux dans les grandes organisations internationales, l'école efficace a contribué aussi à l'émergence d'une rhétorique politique blâmant la profession enseignante tout en déplaçant les épreuves de la critique.*

---

**Descripteurs (TEE) :** développement de l'éducation, efficacité scolaire, gestion d'établissement scolaire, mesure de rendement, technique de mesure.

## INTRODUCTION

Dans un article consacré à une brève histoire de l'IEA (*International Association for The Evaluation of Educational Achievement*), son président Alejandro Tiana, se félicitant des travaux accomplis dans le domaine des comparaisons internationales de performance des systèmes éducatifs, considérait que la contribution majeure de l'association et les raisons de sa longévité tenait à sa conception du « monde comme laboratoire éducatif » (Tiana, 2001). Au-delà de cette image saisissante, il est facile de percevoir l'extraordinaire réception d'un ensemble de travaux consacrés à une mesure de l'efficacité de l'éducation progressivement utilisés par un nombre croissant de

pays. Toutefois, c'est le terme « laboratoire » qui retiendra ici notre attention. En effet, le projet scientifique du paradigme de l'« école efficace » est inséparable de la définition d'un espace de production de connaissances et d'instruments de mesure visant à réduire une réalité complexe dans un sens réaliste et objectif pour aider la prise de décision politique. Cette mise en ordre scientifique et technique a permis de fabriquer une réduction simplifiée de l'éducation mais elle est inséparable d'un travail de représentation politique où des experts, des administrateurs, des groupes d'intérêts ont négocié et pesé sur la définition de la mesure et sa mise en œuvre (pour une approche de cette question dans le cadre français, cf. Derouet, 1997, 2000 & 2001 et plus largement :



Desrosières & Thévenot, 1988 ; Desrosières, 1993 ; Thévenot, 1997). C'est pourquoi, en plus d'une présentation des instruments produits par le paradigme de l'« école efficace », je retracerai la construction sociale des réseaux scientifiques et politiques ayant organisé un rapprochement entre recherche, management et politiques de l'éducation, entre production de connaissances scientifiques et outils de pilotage des systèmes éducatifs. Cet article entend considérer les investissements de forme (Thévenot, 1985) ayant présidé à la construction de ces réseaux, à la production régulière et organisée des savoirs consacrés à l'école efficace, et à leur circulation en dehors de la sphère scientifique.

Le paradigme de « l'école efficace » possède une histoire : c'est la cristallisation et la reconfiguration d'un ensemble de croyances, d'idéologies et de politiques ayant marqué les systèmes éducatifs anglo-saxons depuis leur origine (Normand, 2001). Ce courant scientifique a connu un renouveau dans les années 1960-1970 lorsqu'il a cherché à isoler et identifier les facteurs permettant d'augmenter l'efficacité de l'école et les résultats scolaires des élèves. Le paradigme de « l'école efficace » constitue un imposant centre de calcul, mobilisant un nombre impressionnant de laboratoires chargés de récupérer des données et d'élaborer des modèles progressivement transformés en énoncés scientifiques indiscutables (Callon, 1989 & Latour, 1989). Ces énoncés confortent les discours de groupes d'intérêts soucieux de contribuer à une amélioration de la rentabilité du système éducatif.

Mais, une véritable lecture sociologique, si elle veut se préserver par avance de toute accusation de dérive idéologique, doit prendre au sérieux le projet de cette science, dans la manière dont elle a créé son corpus de connaissances, organisé ses instruments, et constitué ses modes d'administration de la preuve. C'est donc une approche épistémologique et historique qui est proposée dans cet article. Dans un premier temps, j'envisagerai la manière dont le paradigme de « l'école efficace » a opéré une réduction du monde de l'éducation à travers différents instruments de la mesure. Je montrerai ensuite comment certains de ces instruments ont contribué à un certain nombre d'opérations de traduction de connaissances scientifiques en savoirs du management et de la politique, tout en déplaçant les enjeux et les épreuves de la critique. Enfin, je m'intéressai à la manière dont ces savoirs et ces techniques se sont progressivement étendues au niveau international en suscitant l'adhésion de nouveaux

acteurs et en générant de nouveaux instruments, en même temps qu'ils essayaient de clore l'espace de la critique.

## **LA MESURE DE L'EFFICACITÉ DE L'ÉCOLE : UNE ENTREPRISE DE RÉDUCTION DE LA COMPLEXITÉ**

Le mouvement de la *school effectiveness* a généré un grand nombre de savoirs et d'instruments de mesure, d'abord en Grande-Bretagne et aux États-Unis, avant que cette expertise ne soit exportée à l'échelle mondiale. Toutes ces conceptions théoriques ne sont pas neuves et sont issues d'un croisement entre des formulations idéologiques et des préoccupations politiques qui ont été réapparues dans les années 1950-1960. En effet, dès cette époque, différents groupes d'intérêts ont cherché à mettre en œuvre des stratégies visant à rentabiliser l'éducation. Toutefois, les catégories de description et de classification de l'éducation, les concepts utilisés et mobilisés par ce courant de pensée sont le résultat d'un travail de réduction de la complexité opéré par une science qui, en situant sa pratique au carrefour d'autres sciences, a inventé des instruments de mesure dans le but d'améliorer l'organisation des écoles et d'augmenter les résultats scolaires des élèves.

### **Genèse et développements d'une pratique scientifique**

Le premier courant, à laquelle on rattache généralement les noms de Theodore Shultz et de Gary Becker, s'est développé dans les années 1950-1960 (Delamotte, 1998). Au niveau mondial, ces années furent une ère d'expansion sur le plan de l'enseignement comme sur le plan économique. Des inquiétudes concernant le maintien durable de la croissance économique contribuèrent à développer des recherches en économie de l'éducation consacrées à la mesure des investissements éducatifs. Conjoignant l'analyse coût-efficacité à l'étude des taux de rentabilité des systèmes éducatifs, l'augmentation du « capital humain » fut bientôt considérée comme le fondement de la croissance économique, les économistes insistant fortement sur le lien entre l'éducation, la productivité du travail, et la valeur ajoutée. L'argument principal, aujourd'hui central dans la rhétorique de l'OCDE ou de la Commission européenne, était qu'une économie moderne nécessitait de nou-

velles technologies et connaissances scientifiques, afin de pouvoir disposer d'une main-d'œuvre éduquée avec un niveau de compétences suffisantes pour affronter les défis de l'industrialisation et de la compétition marchande. Des niveaux élevés d'éducation de la population devaient permettre d'augmenter la productivité et de stimuler la croissance, ce qui justifiait une planification des flux de la population scolaire mais aussi une démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur. Au niveau des établissements, il était recommandé un management efficace des ressources humaines au moyen d'une planification visant à utiliser de manière efficiente et à moindre coût les enseignants, privilégiant le travail en équipes et des programmes d'instruction utilisant les machines à enseigner, la télévision et les laboratoires de langues.

C'est aussi au cours des années 1950 que les travaux de J. S. Bloom et de son équipe ont produit un système de classement des objectifs pédagogiques couvrant une gamme étendue d'apprentissages et une méthodologie visant à améliorer l'efficacité pédagogique des enseignants (Bloom, 1979). Ainsi, cette théorie, baptisée par la suite « pédagogie de la maîtrise » considérait que le degré de maîtrise d'une compétence par un élève est tributaire de l'adéquation entre d'une part, les opportunités éducatives mises à sa disposition, et d'autre part, le temps et la guidance dont il a besoin en fonction de ses caractéristiques cognitives et affectives. La pédagogie de la maîtrise reposait sur le croisement de tests collectifs destinés à mesurer les performances des élèves avec des procédures de remédiation visant à les aider à résoudre leurs difficultés. Les tests étaient dits « formatifs » dans la mesure où ils étaient supposés agir et exercer une rétroaction sur l'apprentissage en train de se faire. Quant aux activités de remédiation, elles offraient des occasions supplémentaires d'apprendre en différenciant l'enseignement, c'est-à-dire principalement en ajustant le temps accordé à l'exécution des tâches. Les travaux de la pédagogie de la maîtrise invitaient fortement à planifier les apprentissages et à les évaluer par des tests. Ce modèle d'apprentissage faisait reposer l'essentiel de l'évaluation des acquis sur des tests de compétences en fonction du temps passé dans les apprentissages.

Bien qu'elle reprenne des éléments de la théorie du capital humain et qu'elle s'appuie sur cette conception de l'évaluation des apprentissages par les tests, la légitimité de la *school effectiveness* s'inscrit dans la lignée des travaux de Coleman et Jencks qui, dans les années 1960-1970, ont considéré

que l'école jouait un rôle négligeable dans l'amélioration des résultats scolaires et la réduction de l'inégalité des chances. L'expression « *schools make difference* » est devenue rapidement le slogan de chercheurs visant à mesurer l'effet-école à partir de variables comme l'attitude des élèves, le climat de l'école et le comportement des enseignants (Morley & Rassol, 1997). Un certain nombre de travaux ont essayé de montrer l'importance de l'effet-établissement, de l'effet-classe, ou de l'effet-enseignant dans la performance des systèmes éducatifs. Le courant de la *school effectiveness* a cherché à promouvoir différentes mesures des résultats scolaires, non seulement dans le domaine cognitif ou celui des compétences de base, mais aussi dans celui des compétences sociales ou affectives des élèves. L'analyse s'est progressivement enrichie d'autres concepts comme celui de « valeur ajoutée » et de recherches visant à évaluer la part du temps et des disciplines d'enseignement dans la mesure des résultats. Ce courant de pensée est toutefois indissociable d'un autre courant théorique que l'on appelle « *school improvement* ». Alors que le premier s'attache particulièrement à la mesure, le second se préoccupe des processus de changement au sein des écoles permettant d'améliorer leur efficacité ou leur qualité. Il s'intéresse donc aux conditions du management des écoles et à la mise en œuvre d'actions susceptibles d'impliquer collectivement les différents acteurs (élèves, parents, enseignants, administrateurs, etc.). Cherchant à développer une logique de projet (Boltanski & Chiapello, 1999), le *school improvement* entend promouvoir l'excellence des écoles en opérant un compromis entre des formes dérivées des mouvements pédagogiques et des conceptions de l'« organisation apprenante » mises en valeur dans les théories du management.

#### **Tests, standards, indicateurs : instruments de la mesure et administration de la preuve**

À l'image du procès juridique, la fabrication d'énoncés scientifiques et politiques concernant l'efficacité de l'école, pour qu'ils soient indiscutés et indiscutables, exige non seulement un corps de références théoriques mais aussi des preuves fournies grâce aux instruments mobilisés par le chercheur ou par l'administrateur. Simples éléments insérés dans des dispositifs plus complexes ou inscriptions durables servant de repères à l'action publique, ces instruments ont été conçus pour réduire la complexité du réel et donner un appui à la prise de décision (Van Haecht, 2001). Tests, standards, et indicateurs

constituent donc la panoplie du paradigme de l'« école efficace » à partir de laquelle sont formulés des diagnostics sur la santé du système éducatif et envisagés les remèdes nécessaires à son amélioration. L'analogie avec le monde médical est pertinente. Michel Foucault a bien montré comment la naissance de la clinique était inséparable de la recherche d'un ordre rationnel des maladies, d'un système de repérage des pathologies où les tentatives de classification et de mesure ne sont pas absentes (Foucault, 1972). La métaphore médicale, loin d'avoir disparu des discours sur l'école efficace, a d'ailleurs constitué une référence partagée par les psychologues lors des premiers moments de développement des tests standardisés concernant la mesure de l'intelligence (Brown, 1992).

Cet essor fut particulièrement décisif aux États-Unis où le mouvement du *mental testing* contribua à donner des instruments de mesure de l'efficacité de l'école aux responsables de l'éducation, très influencés par la diffusion des thèses du management scientifique dans l'opinion publique (Callahan, 1962). Depuis, la psychométrie a développé une abondante littérature technique sur les tests avec un effet immense sur la conduite de la plupart des évaluations concernant l'apprentissage (Goldstein & Lewis, 1996). Étendue à la pédagogie et aux apprentissages, cette forme de mesure, qualifiée alors d'évaluation, est utilisée comme mesure de la réussite scolaire et du progrès des élèves. C'est alors qu'elle rencontre un certain nombre de problèmes (Weeden, Winter & Broadfoot, 2002). D'abord l'apprentissage est un phénomène complexe qui met en œuvre différentes formes d'intelligence difficile à évaluer au travers d'un test, sans compter que cette technologie met de côté certains aspects essentiels comme la résolution de problèmes, la catégorisation et la manipulation d'opérations symboliques. Au-delà des critères traditionnels de validité, de fiabilité, et de maniabilité retenus généralement pour attester de la pertinence de ces tests, les résultats produits dépendent largement de la perception qu'en ont les utilisateurs, enseignants ou élèves. De plus, il a été montré que les enseignants avaient tendance à centrer leur enseignement sur les tests (*teaching to the test*), contribuant à augmenter les résultats des élèves sans pour autant, améliorer leurs compétences.

Malgré ces difficultés, les évaluations mises en œuvre dans les apprentissages sont réduites à des tests consacrés à la mesure de l'élévation des standards, principale preuve de la qualité de l'école dans les pays anglo-saxons. L'utilisation de l'évaluation

pour augmenter les standards de l'éducation remonte au XVIII<sup>e</sup> siècle en Grande-Bretagne, époque à laquelle l'objectif premier des examens écrits, se substituant à la tradition des examens oraux et des disputes d'origine médiévale, fut un moyen de refouler les prétendants à l'enseignement supérieur (Goldstein & Heath, 2000). Plus récemment, il semble que le terme « standard » ait été emprunté à la métrologie de la qualité mis en œuvre dans le secteur privé et reprise dans le cadre des nouvelles conceptions du management public en éducation (Slee, Weiner & Tomlison, 1998). La fixation de standards est un préalable à la réalisation d'un contrôle de la qualité permettant de s'assurer que les objectifs fixés par le management ont été atteints. Transposés dans l'éducation, des standards visant les connaissances transmises ou les compétences à acquérir par les élèves, mesurés par des tests, constituent les bases du management des organisations scolaires et du travail enseignant. La hausse progressive de ces standards doit assurer la progression des élèves et améliorer à la fois la qualité et la performance du système éducatif. En dépit de nombreuses réactions, ces instruments de mesure ont continué à être développés et mis en œuvre à une large échelle. L'identification des « écoles efficaces » s'est faite sur la base de scores agrégés des élèves aux différents tests en lecture ou en mathématiques. L'utilisation d'indicateurs de performance à partir des résultats fournis par les tests et les examens s'est ensuite centrée sur une comparaison étroite des écoles et de leurs différences. Ils ont créé un climat où la concurrence entre les établissements l'emporte sur la coopération, et où les administrateurs surveillent étroitement l'augmentation ou la diminution des performances à différents niveaux du système éducatif.

## LES OPÉRATIONS DE TRADUCTION DE LA MESURE ET LES DÉPLACEMENTS DE LA CRITIQUE

Malgré ses limites méthodologiques et épistémologiques, le paradigme de l'école efficace a atteint un certain degré de formalisation correspondant à un ensemble de savoirs et des propositions stabilisées concernant la mesure de l'éducation. Un collectif de recherche s'est progressivement mis en place et s'est appuyé sur une forte concentration d'instruments d'évaluation et de compétences scientifiques ou techniques provenant de différentes disciplines académiques. Ces savoirs ont été ensuite re-problé-

matisés et traduits sous la forme d'une expertise exerçant une fonction de référence à l'égard du management et de la politique. Les programmes de recherche sur l'école efficace sont devenus un lieu stratégique, une sorte de laboratoire commandant l'accès au monde de l'éducation et à ses représentations officielles. En plus des connaissances scientifiques accumulées, la mise à disposition d'instruments d'évaluation a contribué à stabiliser les interprétations du monde scientifique et politique dans des normes, des procédures, des informations, contribuant elles-mêmes à inscrire les conceptions de l'école efficace dans les pratiques des acteurs et dans l'orientation des politiques d'éducation.

### **Expériences anglo-saxonnes : des savoirs scientifiques récupérés par le management et la politique**

L'expertise de la *school effectiveness* a été récupérée par les gouvernements conservateurs qui, dès le début des années 1980, ont voulu rétablir la sélection et la concurrence dans les écoles publiques, introduire une logique consumériste en donnant plus de choix aux parents d'élèves, réduire les coûts de l'éducation publique et promouvoir les écoles privées. Alors que des mesures drastiques touchaient les services publics, des groupes d'intérêts sont intervenus pour accélérer ces changements (Tomlinson, 2001). Les partisans de la « Nouvelle Droite », une coalition de libéraux intéressés par l'extension du marché, la concurrence et le contrôle de la dépense publique, et les « Conservateurs », préoccupés de maintenir des valeurs comme la tradition, l'ordre et l'autorité, ont exercé une forte influence sur l'orientation des politiques éducatives. Au nom du « contrat » et de la « bonne gouvernance », les services publics de l'éducation ont été réorganisés sur la base d'un développement des pratiques *d'accountability* et de pilotage des organisations scolaires, dans un mixte de régulation publique et privée. Les instruments conçus par la *school effectiveness* ont été utilisés pour évaluer l'efficacité du pilotage du niveau local au niveau central, avec le souci permanent d'atteindre les objectifs fixés, d'améliorer le travail des cadres et des enseignants, d'élever les standards tout en maîtrisant les coûts de l'investissement dans différents programmes éducatifs. Ces transformations, accompagnées par la mise en œuvre de recommandations codifiées et standardisées concernant les « bonnes pratiques » ont généré et amplifié une crise générale de confiance à l'égard du monde enseignant.

En effet, la mise en œuvre de standards et d'indicateurs de performance a induit d'importants changements de l'environnement des enseignants. L'accent mis sur l'efficacité des écoles a rendu ces derniers responsables de l'atteinte des objectifs et des standards fixés par le management, en fonction desquels ils étaient récompensés ou sanctionnés. Ce « management de la performance » (Gleeson & Husbands, 2001) a récupéré non seulement les travaux et les instruments de mesure de la *school effectiveness* mais aussi les conceptions du nouveau management public restructurant les services publics dans le domaine de la santé, de l'équipement, des finances (Clarke & Newman, 1997). Dans cet esprit, les enseignants sont perçus comme des unités de travail qui peuvent être dirigées et distribuées en fonction de critères et d'objectifs du management sans lien avec les caractéristiques des personnes. La « motivation », la « réussite », la « performance », la « progression » constituent les références incontournables d'un modèle du travail louant le travail en équipes, la coopération entre les individus et la mise en œuvre de projets. Le management se charge de définir les cibles à atteindre (*targets*) qui sont revues en fonction des objectifs, l'évaluation et la rémunération des travailleurs demeurant étroitement liée à leur performance.

Si ces initiatives ont pu rencontrer un certain succès dans l'amélioration des résultats et une meilleure prise en compte du *curriculum* par les enseignants, ce régime d'entraînement intensif à la performance a généré d'importants problèmes (Hargreaves, 2003). L'attention portée aux disciplines fondamentales comme la lecture ou les mathématiques a considérablement réduit la formation de l'esprit critique ou de la créativité chez les élèves en même temps qu'elle les écartait des autres disciplines du *curriculum*. Peu appréciés des enseignants même lorsqu'ils constatent des progrès dans la réussite scolaire, ces régimes d'entraînement à la performance créent du découragement et une lassitude au détriment d'une réelle réflexivité. Plus grave encore, comme l'écrit Andy Hargreaves, la formation professionnelle des enseignants s'apparente à l'entrée dans une secte au sein de laquelle la « divine et universelle vérité » de la recherche scientifique ou le dernier « gourou » des théories de l'apprentissage et du management délivre son « message de salut » à des enseignants désarmés...

### **Les épreuves de la mesure et les déplacements de la critique**

On sait maintenant que le paradigme de l'école efficace a produit un certain nombre d'équivalences assurant une grande stabilité à ses énoncés scientifiques

et à ses instruments, mais aussi ses modes d'administration de la preuve. Toutefois, historiquement, l'institution des épreuves de la mesure dans l'éducation a aussi contribué à affaiblir et à déplacer les ressorts de la critique progressiste.

Aux États-Unis, dans la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle, les partisans de l'Éducation nouvelle, à la suite de John Dewey, militaient pour une école plus centrée sur les besoins de l'enfant et sur son expérience et en appelaient à une diversification de la pédagogie et du *curriculum*. Mais les conceptions de ses pédagogues furent détournées par les principaux architectes des réformes éducatives et les partisans du « progrès » en éducation qui constituait à l'époque une élite politique appelée les « administrateurs de progrès » (*administrative progressives*). Ces réformateurs constituaient un groupe unifié partageant les mêmes intérêts et les mêmes valeurs (Tyack & Hansot, 1982). Sous leur influence, la conduite des politiques éducatives donna lieu à un processus de planification porté par une idéologie de la science et du management considérant qu'il fallait renforcer le contrôle sur les écoles et sur les enseignants. Pour ces administrateurs de l'éducation, un management efficace nécessitait l'accumulation d'une information riche et diversifiée, ce qui explique la raison pour laquelle ils ont cherché à développer la statistique scolaire et les tests d'intelligence. À l'image des hommes d'affaires, ils entendaient maîtriser leur budget en termes de coût-efficacité en installant un processus de régulation industrielle des activités éducatives. Ces critères de standardisation et d'évaluation ont anéanti les espoirs d'une diversification pédagogique tant espérée par des pédagogues, en même temps qu'ils contribuaient à resserrer le *curriculum* sur les compétences du « lire, écrire, compter » ou sur celles évaluées par les tests.

Quelques décennies plus tard, la mesure en terme d'efficacité a joué un rôle important au moment de la publication du rapport Coleman, *Equality of Educational Opportunity* (1966), une étude commandée par le Congrès américain qui visait à envisager les différents aspects de la ségrégation dans les écoles américaines. Présentée souvent comme une enquête sur l'inégalité des chances, elle s'inscrivait en fait dans une logique d'évaluation des programmes de lutte contre la pauvreté mises en œuvre par le gouvernement Johnson (Silver, 1991). À l'époque, l'évaluation de ces programmes apparaissait difficiles du fait de la multiplicité de leurs objectifs et de l'impossibilité de mesurer leurs effets avec précision. Rapidement, la décision fut prise de lancer une évaluation à

l'échelle fédérale, jugée plus objective sur les instruments utilisés et les effets mesurés, et permettant d'élaborer un jugement plus « sérieux » sur cette politique. C'est ici que le rapport Coleman joua un rôle décisif. Le rapport concluait que l'explication des différences entre écoles s'expliquait davantage par les conditions familiales et économiques des élèves que par leurs conditions de scolarité. Ces conclusions, en confortant d'autres rapports tout aussi défavorables, diminuaient du même coup l'intérêt des programmes de compensation. À partir de ce moment, cette centration sur l'efficacité des programmes permettait de remettre en cause le compromis social existant et de corriger la tendance égalitaire mise en œuvre par les politiques d'éducation (Jencks *et al.*, 1972).

Le dernier épisode concerne la critique des enseignants et de leurs méthodes pédagogiques par les gouvernements britanniques successifs. En Grande-Bretagne, dans les années 1960, un important effort de formation des enseignants avait été réalisé, en partie en raison d'importants besoins de recrutement (Simon, 1991). À cet effet, différentes disciplines académiques furent mobilisées dans le champ de l'éducation, ainsi que des spécialistes du *curriculum* et de la pédagogie. Mais, dès les années 1970, des controverses ont émergé concernant l'efficacité des pratiques pédagogiques centrées sur les méthodes actives dans l'enseignement secondaire. En 1976, James Callaghan, alors Premier ministre du parti travailliste, lors de son célèbre discours à *Ruskin College*, lançait l'idée d'un grand débat sur l'école et d'un rapport qui deviendra un an plus tard le « *Green Paper* » : *Education in Schools*. Critiquant de manière simpliste les méthodes pédagogiques des enseignants, des idéologues se sont mis à revendiquer une transformation des modes d'évaluation, de pilotage et de contrôle des écoles publiques anglaises. La notion d'efficacité, reprise dans le *Green Paper*, sous-entendait qu'il fallait rendre les *Local Education Authorities* (LEA) plus responsables de leurs actions dans le domaine du *curriculum* et de l'évaluation. La qualité devait être appréciée par des procédures renforcées de contrôle sur les résultats des élèves, notamment par l'intermédiaire des corps d'inspection. L'échec scolaire était imputé aux enseignants jugés incapables de faire atteindre des niveaux corrects aux élèves dans les compétences de base. Ce discours marqua tellement le monde politique et les *mass-media* qu'il fut par la suite pratiquement impossible de s'opposer publiquement à cette forme de critique de l'école publique anglaise. Les arguments furent amplifiés par les néo-conservateurs qui visaient à promouvoir l'excellence et les standards en éducation.

## L'EXTENSION DE LA MESURE : L'HORIZON DU MONDE COMME LABORATOIRE

Une fois ces savoirs formalisés, puis sédimentés et capitalisés dans des instruments de mesure au service du management et de la politique, le paradigme de l'« école efficace » a connu un troisième mouvement d'extension. Il s'agissait pour lui de mobiliser de nouveaux alliés et d'élargir ses réseaux au-delà du cadre national ou fédéral. Évidemment, les organisations internationales ont fourni aux représentants de cette science un espace de manœuvre et de négociation facilitant leur reconnaissance en leur conférant une nouvelle forme de légitimité. Ces institutions ont également servi de laboratoires, ou mieux de centres de calcul, spécialisés dans la collecte et le traitement des informations concernant l'efficacité et la qualité de l'éducation (Cussó, 2003). Reste qu'il paraît légitime de s'interroger sur ce procès d'extension qui déborde le cadre d'un projet politique aux dimensions totalisantes. En effet, s'il s'agit bien de constituer le « monde comme laboratoire éducatif », il semble nécessaire de prendre en compte les possibles répercussions scientifiques et méthodologiques d'une telle ambition pour la sociologie politique de l'éducation et son appareillage critique (Derouet-Besson, 2001 ; Van Haecht, 2004).

### Répliquer les instruments et structurer les alliances au niveau international

Pour faire tenir ses énoncés scientifiques, le paradigme de l'école efficace ne pouvait se cantonner à accumuler les preuves dans ses laboratoires. Il lui fallait également déplacer les épreuves de la critique progressiste tout en développant des alliances avec le monde politique. Mais, compte tenu du rôle croissant joué par les organisations internationales, le maintien de ces opérations de traduction obligeait de changer d'échelle et de compliquer les modèles (Charlier, 2003 ; Normand, 2004). Pour comprendre ce mouvement, il est nécessaire de revenir une fois de plus sur l'histoire américaine, les États-Unis constituant le point de départ de cette extension de la mesure, d'abord au niveau fédéral, puis au niveau de l'OCDE.

Tout commence avec Ralph Tyler, le directeur de la *Eight-Year Study*, qui de 1938 à 1942, constitua la première évaluation du *curriculum* mené sur une grande échelle. Financée par la Fondation Carnegie et le *General Education Board*, cette étude partait du principe que l'efficacité d'un programme éducatif devait être déterminée en comparant les objectifs de ce programme à sa réalisation, une opinion large-

ment partagée par les planificateurs de l'éducation et les spécialistes de l'évaluation de l'époque. L'un de ses deux assistants à l'époque était J. S. Bloom, l'inventeur de la « pédagogie de la maîtrise ». La *Eight-Year Study* laissa en héritage un certain nombre d'instruments qui furent réactualisés et réutilisés au lendemain de la seconde guerre mondiale. En 1963, alors que Tyler était le directeur du *Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences*, il fut approché à nouveau par la fondation Carnegie et Francis Keppel, le Commissaire de l'Éducation au niveau fédéral, qui joua un rôle important dans les politiques d'éducation sous l'ère Kennedy-Johnson. On demanda à Tyler de mettre en place un programme d'évaluation au niveau national. Celui-ci est devenu le *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), une gigantesque évaluation des compétences des élèves américains au regard d'un certain nombre de standards, un recensement reconduit chaque année, connu aujourd'hui sous le nom de *Nation's Report Card* (Normand, 2003).

Il est intéressant de voir que ces instruments et les conceptions théoriques qui les accompagnaient, qu'elles proviennent de Bloom ou de Tyler, ont été reprises lors du lancement des premières comparaisons internationales de résultat par l'IEA. De plus, dès 1962, l'association internationale fut financée par l'*United States Office of Education* dans le cadre d'un programme de recherche conduit par Benjamin Bloom à l'université de Chicago. Celui-ci joua un rôle important dans la réflexion conduite au sein de l'IEA avant que Torsten Hùsen, le coordinateur du consortium, proche de Bloom et de Tyler, ne lance les premières grandes enquêtes internationales. Les travaux de Tyler ont servi de référence et le NAEP a joué un rôle décisif dans la promotion des comparaisons internationales de résultats au sein de l'OCDE. Au début des années 1990 l'organisme publia son premier ensemble d'indicateurs de l'enseignement destiné à orienter les politiques éducatives des pays membres et à fournir une base de comparaisons internationales dans le sens d'une plus grande qualité et efficacité des systèmes éducatifs. Par la suite, en plus de l'enquête PISA (*Progress in Student Assessment*) et TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*), l'OCDE a lancé un projet plus ambitieux d'indicateurs internationaux de l'enseignement afin de continuer le travail de comparaison et d'orienter les politiques éducatives des États membres (Bottani & Tuijnman, 1994 ; Hutmacher, Cochrane & Bottani, 2001). Dans le même esprit, les statistiques et les indicateurs contribuant à la méthode ouverte de coordination prévue lors de la conférence

de Lisbonne doivent permettre de faciliter le contrôle efficace des progrès réalisés par les États dans la mise en œuvre de stratégies cohérentes (Charlier, 2003). La construction de ces indicateurs relève du « *benchmarking* », c'est-à-dire d'une recherche de comparaison des résultats entre différents pays à partir de tests de compétences et sur la base de standards pré-établis qui correspondent eux-mêmes aux niveaux d'excellence et de maîtrise jugés nécessaires. Au nom de l'efficacité et de la qualité, il s'agit bien de viser une convergence et une harmonisation sur des systèmes éducatifs européens sur la base de standards communs.

### L'extension de la mesure et les tentatives de clôture de la critique

Jusqu'à présent, nous avons vu comment le déplacement et l'extension des instruments de mesure en éducation avaient contribué plus ou moins directement à un affaiblissement des ressorts de la critique d'inspiration progressiste. En effet, les épreuves de réalisme et d'objectivisme, auxquels les défenseurs du paradigme de l'« école efficace » invitent parfois leurs détracteurs, rendent difficile l'émergence d'analyses contradictoires du fait, notamment pour les tenants des méthodes qualitatives, de leur impossibilité d'accéder à des mêmes niveaux de généralisation et de totalisation. Ainsi, le transfert de ces épreuves dans des situations où les différents protagonistes disposent d'une relative asymétrie de prise devant des instruments éprouvés disqualifie les formes de dénonciation ou de critique en les réduisant à des prises de position subjectives ou idéologiques, voire à une nostalgie passéiste et conservatrice. Cependant, l'extension de la mesure favorise des opérations de clôture de la critique qui vont au-delà de questions méthodologiques. Je l'illustrerai à nouveau par trois exemples historiques.

En Grande-Bretagne, à partir de 1969, est apparue une série de pamphlets polémiques intitulés les *Black Papers*, publiés par un groupe disparate de membres du parti conservateur (Simon, 1991). Leurs analyses ont été largement reprises par les médias et ont servi des objectifs politiques pendant une dizaine d'années dans une critique permanente et répétée de l'échec des écoles et des enseignants. Au cours des années 1970 et 1980, des *Think Tanks* conservateurs comme le *Hillgate Group*, le *Centre for Policy Studies*, la *Salisbury Review*, dont les arguments furent largement repris par la presse populaire britannique, consolidèrent les éléments de la critique. Celle-ci fut reprise quasiment à l'identique

dans les livres blancs *Teaching Quality* (1983) ou *Better Schools* (1985), qui préconisaient le renforcement du contrôle sur les écoles et les enseignants. Par la suite, après l'*Education Reform Act* (1988) d'autres livres blancs comme *Education & Training for the 21<sup>st</sup> century* (1991) ou *Choice and Diversity* (1992), vinrent renforcer cette dénonciation. Aux États-Unis, au cours des années 1980, les mêmes voix réactionnaires se firent entendre pour critiquer le déclin des écoles publiques américaines (Berliner, 1995). L'ensemble de ces critiques aboutira à la publication du rapport *A Nation At Risk* en 1983, une charge très virulente de la Maison Blanche à l'encontre des écoles publiques américaines.

Cette rhétorique s'est aussi construite sur un usage impropre des données disponibles, notamment celles provenant des comparaisons internationales de résultats. Certains partisans de la *school effectiveness* n'ont pas hésité à sacrifier leur propre déontologie pour démontrer, sur des bases douteuses, que les écoles privées avaient de meilleurs résultats que les écoles publiques. Certains rapports comme *What Works : Research About Teaching and Learning* (1986), ont transformé les résultats de la recherche en outil de propagande pour l'administration Reagan, en ignorant les arguments contradictoires. Un événement similaire a affecté le *Sandia Report* (1990), un rapport initialement préparé par les responsables de *Sandia National Laboratories*, un service du département américain de l'énergie, qui proposait une analyse méticuleuse de la situation de l'éducation aux États-Unis. Comme les éléments du rapport ne convenaient pas aux objectifs fixés par G. Bush qui avait annoncé à l'époque sa décision d'être le « président de l'éducation », et que les données contredisaient les affirmations des responsables officiels de l'éducation, on demanda à ce que celles-ci soient revues par des membres du *National Center for Education Statistics* et de la *National Science Foundation*. Après révision et suppression des éléments de controverse, il fut décidé que le rapport pouvait être publié.

En parallèle au lancement de ces grandes enquêtes, se sont développées, au cours des dernières décennies, des procédures de méta-analyse inspirées de la recherche médicale, c'est-à-dire des études combinant et analysant des données provenant de plusieurs enquêtes. Ces procédures de l'« essai contrôlé randomisé » ont d'ailleurs sensiblement transformé l'éthique médicale et rencontré la résistance des cliniciens (Marks, 1999). Mais pour ses promoteurs, la technique des essais randomisés constituait un critère d'excellence scientifique dans

la recherche. C'est sans doute la raison pour laquelle le département de l'éducation américain, à la suite de la loi fédérale de 2001, *No Child Left Behind*, renforçant le contrôle sur les écoles, a jugé utile de lier le financement des recherches sur l'éducation à la production d'une connaissance scientifique basée sur des essais randomisés contrôlés (*randomized controlled trials*), afin de faire reposer les décisions politiques dans le domaine de l'éducation sur des preuves rigoureuses et incontestables (*evidence-based policy*). Récemment, le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE a lancé un projet consacré à l'« *evidence-based policy research* » impliquant différents pays dont les États-Unis et la Grande-Bretagne, visant à discuter des modalités d'organisation et de financement de la recherche dans le domaine de l'éducation et à promouvoir des comparaisons internationales. Une fois de plus, la comparaison avec le monde médical est intéressante quand on sait que les essais contrôlés, outils de la modernité thérapeutique, permettant d'améliorer les calculs de rentabilité et de rentabilité, ont constitué un instrument majeur du capitalisme pharmaceutique (Dodier, 2003).

## CONCLUSION

En empêchant les profanes de participer à la discussion, et par conséquent à la critique de ses instruments et de ses énoncés scientifiques, le paradigme de « l'école efficace » s'assure un monopole de la connaissance et de l'expertise. Cette figure moderne de la recherche confinée, refermée sur ses chercheurs et ses instruments de mesure, au sein de laboratoires maintenant la coupure avec l'espace public, correspond à un régime de l'exacitude caractérisant depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle une course à la puissance instrumentale dans la production de la vérité scientifique (Licoppe, 1996). Mais, dans le domaine de l'éducation comme dans d'autres domaines, ce grand partage soulève plus de questions qu'il n'est capable d'en résoudre (Beck, 2001). En effet, la délégation politique de l'expertise à des scientifiques remet en question un équilibre démocratique, certes fragile, mais à partir duquel les enjeux et les finalités de l'école peuvent être ouvertement débattus. La recherche d'un consensus n'est viable que si les divergences entre groupes d'intérêts ou esprits partisans, loin d'être ignorées, sont au contraire affirmées et revendiquées dans le cadre d'un débat pluraliste. Reste que l'organisation de cette discussion ne doit pas se réduire à un dispositif facilitant la préparation

des décisions dont les décideurs pressentent qu'elles risquent d'être controversées. De même, les prises de parole ne sauraient être instrumentalisées par des questionnaires rédigés à l'avance ou par des énoncés scientifiques préalablement sélectionnés et soigneusement mis en avant. Le débat ne doit pas être non plus un simple outil de légitimation où les décideurs consultent, donnent la parole, en se gardant bien de retenir par la suite l'étendue des discussions.

Si une réflexion sur des critères communs et partagés de l'organisation du débat semble souhaitable, elle n'étudie pas pour autant la question du choix de ses instruments de mesure pour la mise en œuvre de la décision politique et l'évaluation de ses effets. Comme l'écrivait déjà Pierre Bourdieu, la rationalisation formelle des critères et des techniques de jugement dans la docimologie ou dans des tests fait oublier que des juges différents peuvent s'accorder sur des jugements identiquement biaisés parce que fondé sur les mêmes critères implicites, faute de s'interroger sur les fonctions sociales de procédures utilisées (Bourdieu, 1970, p. 200-201). Un peu plus loin, le sociologue considèrerait que les indicateurs de la « rationalité » du système d'enseignement se prêtaient plus difficilement à l'interprétation comparative qu'ils exprimaient la spécificité historique et sociale des institutions et des pratiques scolaires (p. 212-213). Pour lui, peu importaient les indicateurs choisis, il lui paraissait évident qu'ils reposaient sur une définition implicite de la « productivité » du système scolaire, qui, en se référant à sa rationalité formelle et externe, réduisait le système de ses fonctions à l'une d'entre elles, elle-même soumise à une abstraction réductrice : la mesure technocratique du rendement scolaire, modèle appauvri d'un système ne connaissant d'autres fins que celui du système économique et du marché du travail. Trente ans après, ces idées trouvent un singulier écho même si l'analyse sociologique, délaissant l'étude des grandes fonctions de l'école, a contribué depuis à l'ouverture de la « boîte noire » et à de nouvelles perspectives sur la question des inégalités (Derouet, 2001). Les théories de la reproduction avaient cependant un mérite : elles entendaient ne pas dissocier la mesure du système éducatif de celle du partage des bénéfices, une conception qui n'a guère été reprise par le paradigme de l'« école efficace ».

Romuald Normand  
romuald.normand@inrp.fr  
Institut national de recherche pédagogique  
Unité mixte de recherche « Éducation & politiques »  
(INRP – université Lumière-Lyon 2)



## BIBLIOGRAPHIE

- BECK U. (2001). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Aubier.
- BERLINER D. C. & BIDDLE B. J. (1995). *The manufactured crisis : myths, fraud, and the attack on america's public schools*. New York : Perseus.
- BLOOM J. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles : Labor.
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO É. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- BOTTANI N. & TUIJNMAN A. (1994). « Les indicateurs internationaux de l'enseignement : cadre, élaboration, interprétation ». In Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), *Évaluer l'enseignement : de l'utilité des indicateurs internationaux*. Paris : OCDE, p. 25-40.
- BOURDIEU P. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.
- BROWN J. (1992). *The Definition of a Profession. The authority of metaphor in the history of intelligence testing, 1890-1930*. Princeton : Princeton University Press.
- CALLAHAN R. E. (1962). *Education and The Cult of Efficiency*. Chicago : The University of Chicago Press.
- CALLON M. (1989). *La science et ses réseaux : genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.
- CALLON M. ; LASCOUMES P. & BARTHE Y. (2001). *Agir dans un monde incertain*. Paris : Éd. du Seuil.
- CHARLIER J.-É. [coord.] (2003). *Éducation et société : revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 12 : « L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation ».
- CHUBB J. E. & MOE T. M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Washington [DC] : The Brookings Institution.
- CLARKE J. & NEWMAN J. (1997). *The Managerial State*. London : Sage.
- CUSSÓ R. (2003). « Les statistiques de l'éducation de l'UNESCO : restructuration et changement politique ». *Éducation et sociétés : revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 12, p. 57-72.
- DELAMOTTE É. (1998). *Une introduction à la pensée économique en éducation*. Paris : PUF.
- DEROUET J.-L. (1997). « Administration, sciences de l'administration et sociologie en éducation : quelques exercices de traduction ». *Revue de l'institut de sociologie*, n° 1-4, p. 43-62.
- DEROUET J.-L. (2001). « Gouvernance et évaluation dans le système éducatif français : vers une évaluation dans plusieurs mondes ? ». *Revue de l'institut de sociologie*, n° spécial « Évaluation et comparaison des politiques et systèmes de formation professionnelle continue en Europe », coordonné par A. Van Haecht, p. 47-59.
- DEROUET J.-L. (2001). « La constitution d'un espace d'intéressement entre recherche, administration et politique en France dans les trente dernières années : à propos de l'émergence d'une science de l'administration scolaire » In Y. Dutercq (dir.), *Comment peut-on administrer l'école ?* Paris : PUF ; INRP, p. 33-48.
- DEROUET J.-L. (2001). « La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire : déplacements des questionnements et relance de la critique ». *Éducation et sociétés : revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 5, p. 9-24.
- DEROUET J.-L. (2001). « La sociologie des inégalités d'éducation dans les sociétés post-modernes : petit guide à l'usage des sociologues pour explorer le pays de la pensée gnan-gnan ». *Revue de l'institut de sociologie*, n° 1-4, p. 41-57.
- DEROUET-BESSON M.-C. (2001). « Questions à la sociologie politique de l'éducation : peut-on maintenir l'unité du projet sociologique entre les sciences cognitives et le management ? ». *Revue de l'institut de sociologie*, n° 1-4, p. 93-107.
- DESROSIÈRES A. (1993). *La politique des grands nombres : histoire de la raison statistique*. Paris : La Découverte.
- DESROSIÈRES A. & THÉVENOT L. (1988). *Les catégories socio-professionnelles*. Paris : La Découverte.
- DODIER N. (2003). *Leçons politiques de l'épidémie de sida*. Paris : Ed. de l'EHESS.
- FOUCAULT M. (1972). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF.
- GLEESON D. & HUSBANDS C. T. (2001). *The Performing School : Managing, Teaching and Learning in a Performance Culture*. London : Routledge Falmer
- GOLDSTEIN H. & LEWIS T. [éd.] (1996). *Assessment : problems, developments and statistical issues*. New York : J. Wiley.
- GOLDSTEIN H. & HEATH A. (2000). *Educational Standards*. New-York : Oxford University Press.
- HARGREAVES A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York : Teachers College Press.
- HUTMACHER W. ; COCHRANE D. & BOTTANI N. (2001). *In pursuit of equity in education : Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht : Kluwer.
- JENCKS C. S. ; SMITH D. ; ACKLAND H. ; BANE M. J. ; COHEN D. ; GINTER H. ; HEYNS B. & MICHELSON S. (1972). *Inequality : A Reassessment of the Effect of the Family and Schooling in America*. New York : Basic Books.
- LATOUR B. (1989). *La science en action*. Paris : La Découverte.
- LICOPPE C. (1996). *La formation de la pratique scientifique : le discours de l'expérience en France et en Angleterre (1630-1820)*. Paris : La Découverte.
- MARKS H. (1999). *La médecine des preuves : histoire et anthropologie des essais cliniques (1900-1990)*. Le Plessis-Robinson : Ed. des empêcheurs de penser en rond.
- MORLEY L. & RASSOL N. (1999). *School effectiveness : Fracturing the Discourse*. London : Falmer Press.
- NORMAND R. (2001). « Le mouvement de la *School effectiveness* et sa critique dans le monde anglo-saxon », *Revue de l'institut de sociologie*, n°1-4, p. 135-166.
- NORMAND R. (2003). « Les comparaisons internationales de résultats : problèmes épistémologiques et questions de justice ». *Éducation et sociétés : revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 12, p. 73-89.

- NORMAND R. (2004). « La formation tout au long de la vie et son double : contribution à une critique de l'économie politique de l'efficacité en éducation ». *Éducation et sociétés : revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 13, p. 103-118.
- SILVER H. & SILVER P. (1991). *An educational war on poverty : American and British policy-making : 1960-1980*. New York : Cambridge University Press.
- SIMON B. (1991). *Education and the Social Order : 1940-1990*. London : Lawrence & Wishart.
- SLEE R. ; WEINER G. & TOMLINSON S. [éd.] (1998). *School Effectiveness for Whom ? Challenges to the School effectiveness and School Improvement Movements*. London : Falmer Press.
- THÉVENOT L. (1985). « Les investissements de forme ». In M. Piore et alii, *Conventions économiques*. Paris : PUF, p. 21-72.
- THÉVENOT L. (1997). « Un gouvernement par les normes : pratiques et politiques des formats d'information ». In B. Conein & L. Thévenot (dir.), *Cognition et information en société*. Paris : Éd. de l'EHESS, p. 205-242.
- TIANA A. (2001). « Le monde comme laboratoire éducatif ». *Politiques d'éducation et de formation : analyses et comparaisons internationales*, n° 3, p. 47-57.
- TOMLINSON S. (2001). *Education in a post-welfare society*. Buckingham : Oxford University Press.
- TRAVERS R. M. W. (1983). *How Research has Changed American Schools ? : A History from 1840 to the Present*. Kalamazoo [Michigan] : Mythos Press.
- TYACK D. & HANSOT E. (1982). *Managers of Virtue : Public School Leadership in America, 1820-1980*. New York : Basic Books.
- VAN HAECHT A. (2001). « Les politiques publiques d'éducation : un renouvellement nécessaire des outils théoriques ? », *Revue de l'institut de sociologie*, n° 1-4, p. 15-41.
- VAN HAECHT A. [coord.] (2004). *Éducation et sociétés : revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 13 : « La posture critique en sociologie de l'éducation ».
- WEEDEN P. ; WINTER J. & BROADFOOT P. (2002). *Assessment. What's in it for schools ?* London : Routledge.

# *Revue française de sociologie*

publiée avec le concours du  
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

59-61, rue Pouchet 75849 Paris Cedex 17 – Tél. : 01 40 25 11 87 ou 88

JANVIER-MARS 2006, 47-1

ISBN 2-7080-1136-7

**Processus d'intégration des immigrés en France** Mirna SAFI

**Origine sociale et performances scolaires** Denis MEURET  
Sophie MORLAIX

**La publicité comparative, ou comment se faire justice à soi-même en passant par le droit** Franck COCHOY  
Roland CANU

**L'invention du char Leclerc** William GENIEYS  
Laura MICHEL

## DÉBAT

**À propos de *Corps et âme* de L. Wacquant** Mitchell DUNEIER

## LES LIVRES

### Abonnements/Subscriptions (2006) :

*L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :*

*Please send order and payment to:*

*Éditions OPHRYS, 27, rue Ginoux, 75737 Paris cedex 15  
01 45 78 33 90*

France :

Particuliers : 80 € (4 numéros trimestriels)

Institutions : 90 € (4 numéros trimestriels)

Institutions : 110 € (4 numéros trimestriels + supplément en anglais)

Étudiants : 60 € (4 numéros trimestriels)

Étranger/Abroad :

110 € (4 numéros + supplément en anglais/  
*four quarterly issues + the English selection*)

**Vente au numéro/Single issue :**

Le numéro trimestriel/*for each quarterly issue* : 23 €

La sélection anglaise/*for the English selection* : 30 €

www.rfs-revue.com

# La relation entre recherche et action syndicale en éducation : le cas du Québec<sup>\*</sup>

Christian Payeur

---

*Après une brève mise en contexte de la situation syndicale en éducation au Québec, l'article traite de la création et du développement d'une équipe de recherche au sein de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) qui, à cette époque, en 1983, s'appelait Centrale de l'enseignement du Québec. Partant de la situation de crise syndicale et professionnelle qui a présidé à cette création, on décrit la manière dont a été conçue la programmation de recherche et ses rapports ultérieurs au processus politique interne de l'organisation. Par la suite, on aborde les principales thématiques développées au fil du temps, en identifiant leurs impacts politiques, tant à l'interne qu'à l'externe. La dernière section traite des transformations des relations entre la CSQ et le milieu de la recherche suite à la création de l'équipe de recherche, décrivant le passage d'une relation utilitaire à diverses formes d'institutionnalisation de cette relation.*

---

**Descripteurs (TEE) :** conditions de travail de l'enseignant, Québec, recherche-action, syndicat, transfert pédagogique.

## CONTEXTE

La situation québécoise permet d'illustrer deux facettes particulières de la relation entre la recherche et l'action syndicale en éducation : celle de la place de la recherche au sein des organisations syndicales et celle des relations de l'action syndicale avec le milieu de la recherche.

Quelques remarques s'imposent en préalable sur le contexte syndical du milieu de l'éducation de base au Québec. L'encadrement de la représentation

syndicale au Québec et l'évolution historique du syndicalisme enseignant ont contribué à constituer un monopole de représentation pour l'ensemble des enseignantes et des enseignants du Québec du pré-scolaire, du primaire et du secondaire, incarné par la Centrale des syndicats du Québec (CSQ, auparavant Centrale de l'enseignement du Québec, CEQ). S'ajoute à ce monopole original, celui lié à la représentation des professionnelles et des professionnels des commissions scolaires (autres que le groupe enseignant) ainsi qu'une représentation partielle du groupe du personnel de secrétariat et du personnel

---

<sup>\*</sup> Je remercie mon collègue Jocelyn Berthelot pour ses commentaires et suggestions qui m'ont aidé à réaliser cet article.

technique. Acteur incontournable pour les uns, force implacable pour d'autres, il faut bien admettre que la CSQ joue un rôle indéniable dans l'évolution du système scolaire du Québec. Comment la recherche influence-t-elle l'évolution de cette organisation et son action ? Tel est le propos de la réflexion que l'on soumet.

Le point de vue développé sera celui d'un acteur participant et toujours actif au sein de l'organisation syndicale dont il est question. L'analyse proposée s'appuiera avant tout sur l'observation, complétée par la référence à certains documents « phares » et complétée par des références à certains éléments d'expériences nord américaines du syndicalisme enseignant. Les sources secondaires sont rares sur le sujet et il peut être utile, en pareil cas, de mettre à plat une expérience, sous plusieurs aspects inédits, pour favoriser une meilleure compréhension des relations de la recherche à l'action.

La période traitée part de la création d'une équipe de recherche au sein de la CSQ en 1983, car celle-ci marque une rupture avec les approches antérieures à l'égard de la recherche pour la Centrale. Le contexte historique ayant amené un tel choix mérite d'être précisé puisqu'il sert de terreau aux évolutions subséquentes. Le développement de relations nouvelles avec le milieu de la recherche découlera de la création de l'équipe de recherche, de là l'intérêt de traiter cette question dans un second temps.

Il importe de préciser un dernier point caractéristique du syndicalisme québécois qui, bien qu'il rejoigne les tendances nord-américaines, le distingue du contexte institutionnel du syndicalisme européen, et en particulier de la situation française. Il s'agit de la présence au sein des appareils syndicaux d'un corps d'experts, à l'emploi des organisations syndicales, qui travaillent dans leur champ d'expertise spécifique en appui aux élus syndicaux. Ces « experts » ne sont pas sujets aux élections et possèdent un lien d'emploi stable avec le syndicat qui les embauche. Dans le cas de la constitution de l'équipe de recherche à la CSQ, ceci vient renforcer la portée stratégique à moyen terme de ce choix institutionnel puisqu'elle permet le développement d'une réelle expertise interne et offre la stabilité requise pour établir des relations suivies avec les autres milieux de recherche. Notons, cependant, que ce contexte institutionnel ne met pas pour autant la recherche à l'abri des soubresauts politiques internes, y inclus en ce qui concerne son existence même.

En effet, le choix de constituer une équipe de recherche nécessitait pour l'organisation de consentir à ce que certains membres de son personnel œuvrent sur des perspectives de moyen terme et soient, du moins partiellement, à l'abri des exigences de la conjoncture immédiate. Les centrales syndicales étant des actrices majeures de la société civile, les pressions des élus pour obtenir un support sur les dossiers d'intérêt immédiat sont toujours très grandes. Ceci a d'ailleurs conduit à une remise en cause de l'existence de l'équipe de recherche à peine quatre ans après sa création. L'exécutif de la Centrale voulait affecter les membres de l'équipe de recherche à des dossiers conjoncturels et abolissait comme telle l'équipe de recherche. Le débat interne, que cette décision provoqua, amena une reconsidération rapide de la décision, mais l'événement permet de révéler une tension qui demeurera constante entre les intérêts politiques immédiats et l'intérêt institutionnel de développer une perspective de moyen terme appuyée par des travaux de recherche. Cette tension se retrouvera même dans l'organisation du temps des chercheurs, puisqu'il fut admis, dès le départ, qu'ils devaient consacrer une partie de leur temps à l'appui aux interventions immédiates de la Centrale. On verra par la suite, que cette tension avec le politique s'incarnera aussi dans bien d'autres facettes comme le choix des priorités de recherche, la diffusion des résultats et les suivis à donner aux constats de recherche.

## **LA PLACE DE LA RECHERCHE AU SEIN DE LA CSQ**

### **Émergence au tournant d'une crise**

L'année scolaire 1982-1983 a été marquée d'un affrontement majeur entre le gouvernement et les grandes centrales syndicales lors du renouvellement des conventions collectives des employés des secteurs public et parapublic ; affrontement particulièrement virulent avec la CSQ et le groupe des enseignantes et des enseignants. La négociation avait été précédée d'une campagne d'opinion publique, menée par le gouvernement, qui prenait à mal les enseignantes et les enseignants, suscitant une vive réaction émotive et une mobilisation exceptionnelle des enseignantes et des enseignants. Après quelques jours de grève des enseignantes et des enseignants ainsi que d'autres groupes de la CSQ, le gouvernement vota une loi spéciale, particulièrement

dure, décrétant les conditions de travail et forçant le retour au travail, à défaut de quoi les personnes visées perdaient le double de leur salaire pour chaque journée de grève et des années d'ancienneté. La grève fut suspendue quelques jours plus tard, mais la CSQ et le personnel enseignant en sortaient profondément marqués. Soulignons pour l'histoire, que les procédures judiciaires consécutives à cette grève se termineront au printemps 2004 par le remboursement aux enseignantes et aux enseignants de la double coupure de salaire.

Ce conflit ouvre une période de profondes remises en question au sein de la CSQ. La grève avait été exemplaire du point de vue du syndicalisme traditionnel : forte mobilisation des membres, solidarité soutenue lors de la grève, présence majeure dans les médias, etc. Par contre, les résultats étaient désastreux : recul systématique des conditions de travail et d'emploi, démoralisation des enseignantes et des enseignants, etc. Sous l'angle professionnel, on parlait d'une crise de la condition enseignante, à tel point que le Conseil supérieur de l'Éducation, organisme conseil indépendant au ministère de l'Éducation, produira un avis sur la condition enseignante (CSE, 1984) à la suite d'une large consultation du milieu de l'éducation. Pour la CSQ, qui a défini son mandat syndical comme intégrant trois volets – les conditions de travail, la vie professionnelle et l'action sociale –, la recherche de nouvelles stratégies syndicales s'imposait d'emblée.

Ce contexte n'est pas particulier à la CSQ. Les syndicats de l'enseignement aux États-Unis et au Canada anglais ont aussi été traversés par des remises en cause du modèle traditionnel du syndicalisme industriel développé dans le milieu de l'éducation (Urbanski, 2001). On insiste sur le caractère de plus en plus dysfonctionnel du modèle de syndicalisme industriel (Naylor, 2002). Le courant du *new unionism*, incarné de façon emblématique par le syndicat des enseignants de Rochester, avance que le syndicalisme enseignant ne peut plus se limiter à la négociation des droits et avantages de ses membres et qu'il doit dorénavant agir plus globalement sur la profession enseignante et pour l'amélioration de l'efficacité des écoles pour l'ensemble des étudiants (Urbanski, 2001). De façon plus concrète, les syndicats de l'enseignement devraient jouer, selon cette nouvelle approche, un rôle actif dans la réforme de l'éducation. On propose un modèle de syndicalisme professionnel (Naylor, 2002) ayant pour objectif d'améliorer la qualité de l'éducation. Le courant du *new unionism* va jusqu'à proposer une fonction de

contrôle de la qualité aux syndicats de l'enseignement, une fonction qui soulève d'importantes résistances à la base (Murray, 2000).

Si le *new unionism* correspond à une des formes de remise en cause du modèle issu du syndicalisme industriel, les formes et modalités de cette remise en cause prendront des voies différentes pour la CSQ. Déjà la CSQ admettait un volet professionnel à son mandat syndical. Du début des années 1970 à 1982, cette préoccupation s'était incarnée de diverses façons, notamment par la publication du manifeste *L'école au service de la classe dominante*, (CEQ, 1972) par des travaux sur la fonction de reproduction sociale de l'école, (CEQ, 1974), par la diffusion de propositions d'interventions pédagogiques sur des enjeux sociétaux et par l'adoption d'une *Proposition d'école* illustrant le projet d'école de la Centrale. De plus, à la faveur de la montée d'un syndicalisme très combatif au Québec à la même période, la CSQ participera avec les deux autres centrales, la Fédération des travailleurs du Québec (FTQ) et la Confédération des syndicats nationaux (CSN), à d'importantes campagnes à portée sociétale.

Néanmoins, la crise vécue lors du conflit de 1982-1983 exprime à sa façon le blocage des voies traditionnelles de négociation et va forcer une remise en cause stratégique importante. Le malaise profond de la profession enseignante suggère un rééquilibrage de l'importance relative des différents volets de l'action syndicale, notamment par un renforcement des volets professionnel et sociétal, ainsi que par une révision des approches utilisées. À terme, cette démarche s'incarnera par un congrès sur les services et structures de la Centrale (1992), par un congrès spécial sur l'éducation (1996), par un congrès d'orientation (1997), et par un certain nombre d'énoncés de politiques (notamment sur l'intégration interculturelle, la formation professionnelle et technique, la formation continue, etc.). La création de l'équipe de recherche en 1982 s'est donc inscrite au début d'un processus de repositionnement stratégique de l'organisation. Comment la recherche a-t-elle contribué à ce repositionnement ?

### **Pourquoi la recherche ?**

#### **Les fondements d'une recherche syndicale**

« Pourquoi la recherche ? Pourquoi l'unité de recherche ? », c'est ainsi que s'amorce la « Proposition pour une plate-forme de la recherche à la CEQ » (CEQ, 1983a). Ce « texte fondateur » énonce

clairement les fondements sur lesquels va reposer l'évolution subséquente de l'équipe de recherche.

Si d'entrée de jeu, le besoin d'une recherche fondamentale et prévisionnelle est affirmé, il fut aussi établi, dès le point de départ, que la recherche devait avoir pour premier objectif « d'appuyer l'action de la Centrale », en lien avec les enjeux fondamentaux qui confrontaient l'organisation. Tout en faisant le choix de développer une recherche rigoureuse et crédible, il fallait l'arrimer aux priorités et préoccupations de l'organisation. Il s'agit à la fois d'une condition de survie et d'une contrainte inhérente à son insertion institutionnelle. Condition de survie, puisqu'une telle innovation devait démontrer son utilité. Contrainte inhérente, admise et assumée, dans le cadre d'une organisation financée par les cotisations de ses membres et régie par un fonctionnement démocratique.

Le plan d'action de la Centrale de l'époque précise les objectifs opérationnels de l'équipe de recherche :

- permettre une meilleure coordination de la recherche à l'interne ;
- assurer une planification de la recherche ;
- produire des travaux de recherche ;
- établir une collaboration avec des ressources externes (universités, centres, etc.).

De fait, la nouvelle équipe de recherche pouvait s'appuyer sur une expertise interne déjà existante, mais davantage liée à des problématiques de court terme. La fonction de planification situait la recherche en position transversale d'appui aux autres services et équipes de la Centrale.

Comment assurer cette fonction de recherche de façon à contribuer à l'élaboration d'une orientation stratégique pour une organisation syndicale ? S'agissant de l'expérience du Syndicat des enseignants de Colombie-Britannique – *British Columbia Teachers' Federation* (BCTF) –, Naylor mentionne l'importance que la recherche syndicale développe un rôle proactif face aux syndicats d'enseignants (Naylor, 1997). Trois préoccupations principales doivent, selon lui, guider le développement de la recherche :

- les syndicats ont perdu leur capacité d'influencer les changements en éducation auprès des gouvernements et des organismes responsables de l'éducation ;
- les syndicats d'enseignants ont perdu la confiance des parents et du public ;

- les changements au sein de la profession enseignante nécessitent une nouvelle approche qui engage davantage les jeunes membres syndicalement.

Les préoccupations exprimées par la *Plate-forme* de la CSQ (CEQ à l'époque) ne sont pas éloignées de celles de Naylor, bien que les formulations de celui-ci puissent mériter une reformulation pour tenir compte du contexte québécois. La plate-forme de la CEQ précise que les recherches vont viser « à appuyer une stratégie de proposition ». En se centrant sur « ce qui change », la recherche devait accroître la capacité de « comprendre où va le syndicalisme », dans le contexte d'une sortie de crise du capitalisme caractérisée au plan politique et idéologique par la montée du néo-libéralisme. *A posteriori*, on peut juger de la portée de cette vision sur la planification de la recherche syndicale à travers le choix des thématiques et des objets de recherche. À titre d'illustration, on retrouve parmi les grands chantiers de recherche de la CSQ qui ont meublé la décennie subséquente de l'équipe de recherche, les thèmes suivants :

- une critique des services éducatifs offerts aux enfants dits doués ;
- les enjeux d'une immigration diversifiée pour l'éducation ;
- l'implantation des technologies de l'information et des communications avec leurs impacts sur les différentes catégories de personnel en éducation ainsi que sur leur portée sociétale en termes de relations formation-emploi ;
- le vieillissement au travail du personnel de l'éducation ;
- les politiques sociales face à la pauvreté ;
- la précarité d'emploi et les politiques d'emploi, en éducation et au plan sociétal ;
- l'évolution de l'organisation du travail en éducation ;
- le financement public de l'école privée.

En se centrant sur des thèmes perçus comme autant d'expressions des changements en cours, mais en adoptant une perspective d'étude en moyenne et longue période, le plan de recherche visait à répondre aux exigences de repositionnement de l'organisation, tout en se détachant des préoccupations immédiates de la conjoncture à court terme. Si les chercheurs de la CSQ ont pu jouir de la liberté intellectuelle et de l'autonomie professionnelle requise par un travail de recherche rigoureux, la

tension provoquée entre cet horizon de moyen terme et les exigences plus immédiates de l'organisation est demeurée constante et se maintient encore de nos jours. Cette tension s'accroît du fait qu'au fur et à mesure qu'un chercheur développe une connaissance poussée d'un sujet par sa recherche, il devient en quelque sorte un expert de la question, attirant vers lui un nombre accru de sollicitations. Ce phénomène est vécu de façon paradoxale, puisque son ampleur, sur un sujet donné, vient confirmer la pertinence des priorités de recherche et des résultats obtenus.

Il n'y a pas eu de problèmes majeurs concernant l'exigence de rigueur intellectuelle des recherches menées depuis la création de l'équipe de recherche de la CSQ en 1983. Il existait un consensus largement partagé à l'effet que la crédibilité de la recherche à la CSQ tiendrait, pour l'essentiel, à la rigueur scientifique de sa démarche. De plus, il était aussi admis que la Centrale n'avait rien à gagner à une recherche qui ne répondrait pas aux critères de rigueur scientifique, car à défaut de cette rigueur, elle perdait les balises qu'elle recherchait pour son repositionnement.

### **L'éducation dans son contexte historique et social ; une recherche en action**

On peut distinguer deux grandes catégories de recherches parmi celles réalisées à la CSQ depuis 1983 : les synthèses et les enquêtes sociologiques. Chacune présente son utilité propre, bien qu'une enquête sociologique présuppose généralement d'être précédée d'une revue de la littérature.

Nous entendons par synthèse, une revue critique de la littérature existante sur un sujet choisi. Ces synthèses rejoignent les revues de littérature universitaires réalisées au Québec par le fait qu'elles vont puiser autant dans les recherches nord-américaines qu'euro péennes, en particulier les recherches françaises. Elles s'en distinguent néanmoins par le souci d'être accessibles, par le ton et la forme, aux membres de la Centrale et aux autres intervenants du monde de l'éducation, mais surtout par la préoccupation d'en dégager un sens pour l'action. Il s'agit de dépasser la simple présentation de ce qui a déjà été écrit, pour chercher à dégager certaines lignes de force pouvant inspirer les orientations à venir, ou l'action des membres dans leur milieu. On peut y voir une forme particulière de transfert des résultats de recherche vers les milieux de pratique.

Une des caractéristiques de la recherche syndicale à la CSQ tient souvent à la diffusion très large dont elle fait l'objet. À titre d'illustration, plusieurs des synthèses réalisées depuis 1993 donnèrent lieu à la publication de livres, en coédition par la Centrale et un éditeur privé. Une telle approche a permis de rejoindre largement non seulement les membres actuels de la Centrale, mais aussi les futurs membres par l'insertion de plusieurs de ces ouvrages au programme de certains cours des facultés universitaires. Parmi les synthèses les plus importantes qui furent éditées, mentionnons *L'école de son rang* (Berthelot, 1987) sur la douance, *Formation professionnelle, éducation et monde du travail au Québec* (Payeur, 1991) sur la formation professionnelle et technique, *Apprendre à vivre ensemble* (Berthelot, 1989) sur l'intégration interculturelle et sur la pauvreté *S'appauvrir dans un pays riche* (Langlois, 1990).

Une des synthèses réalisées mérite une attention particulière. Il s'agit de celle qui conduisit à la publication d'*Une école de son temps* (Berthelot, 1994). En effet, si certaines des productions antérieures intégraient d'une façon ou d'une autre des contributions de certains collègues œuvrant au sein d'autres secteurs de la Centrale ou d'une de ses fédérations, *L'école de son temps* réalise une somme de l'ensemble des études et recherches réalisées au sein de l'organisation sur les différents aspects des enjeux de l'heure en éducation. De plus, cet ouvrage représente une contribution notable à l'analyse des grandes tendances sociétales et de leur prolongement en éducation. Il n'est pas excessif d'affirmer que cet ouvrage fit époque au sein de la CSQ et qu'il eut aussi un impact notable au sein du milieu éducatif québécois.

D'un point de vue institutionnel, un tel mode d'édition contribua à une meilleure reconnaissance de la recherche syndicale. Ces livres furent notamment recensés dans les revues universitaires. Leurs auteurs furent invités à titre de conférenciers lors de colloques scientifiques et participèrent, à titre d'auteurs, à plusieurs ouvrages universitaires. Ils furent aussi invités, à titre d'experts, à siéger à des groupes de travail ministériels ou à des organismes conseils du gouvernement. À certains égards, ceci contribua à une certaine diversification des avenues de l'influence syndicale. L'autonomie accordée aux chercheurs, joutée à la rigueur intellectuelle attendue de leurs travaux, ont donc contribué à servir ultimement les intérêts institutionnels de l'organisation syndicale.



Les enquêtes furent l'autre type de recherche développé. Celles-ci concernèrent pour l'essentiel des situations vécues par différentes catégories de membres de la CSQ. Profitant d'un contexte et de moyens permettant de rejoindre les différents intervenants du milieu de l'éducation, ces enquêtes abordèrent avec le temps un spectre assez large de sujets : outre l'impact des nouvelles technologies sur le personnel enseignant ou sur le personnel de soutien, on retrouve également le vieillissement au travail chez le personnel enseignant et le personnel professionnel de commissions scolaires, la situation du personnel à statut précaire des commissions scolaires et la situation vécue au sein des conseils d'établissement pour ne nommer que les plus significatives.

Ces enquêtes ont permis de développer un nouveau mode de collaboration avec le milieu de la recherche. L'objet de cette collaboration, particulièrement au début, se centrait sur la méthodologie de la recherche avec le double objectif d'obtenir une validation externe favorisant une meilleure reconnaissance et de renforcer les capacités méthodologiques internes à l'équipe de recherche de la CSQ.

Progressivement, l'expérience aidant, les méthodologies de recherche se sont complexifiées, mixant les approches quantitatives et qualitatives de façon complémentaire. Par exemple, il peut être intéressant de connaître la pensée des enseignantes et des enseignants, par voie de sondage, sur leur perception de l'usage des technologies à l'école. Or, c'est autre chose que de tirer une analyse de l'observation dans un certain nombre d'écoles de la mise en œuvre de celles-ci à des fins pédagogiques. À l'usage, une telle mixité des approches s'est révélée pertinente tant au plan de la rigueur scientifique que des besoins spécifiques de la CSQ dans l'élaboration de ses orientations et de ses politiques.

Les sujets de l'enquête étant aussi membres de l'organisation, ce type de recherche offre à la Centrale un double avantage. Premièrement, les enquêtes permettent de témoigner de façon fine de la réalité vécue par ces personnes et fournissent à la CSQ un outil supplémentaire pour jouer un de ses rôles fondamentaux, celui de porte-parole des intérêts économiques, professionnels et sociaux de ses membres. Les résultats de recherche ne se substituent pas au processus démocratique de prise de décision, ils viennent l'appuyer. Deuxièmement, la diffusion de ces travaux permet d'établir avec plus de transparence les considérants qui ont guidé la décision sur un sujet donné, contribuant de la sorte au

renforcement institutionnel, en facilitant une meilleure adhésion des membres. Ce scénario vertueux ne met pas pour autant la recherche à l'abri des tensions du processus politique interne.

### **La recherche et le processus politique interne**

Au-delà des débats politiques qui ont pu entourer le choix des objets de recherche, c'est bien le propre d'une recherche institutionnelle, en particulier celle réalisée en milieu syndical, d'avoir une vie après que le travail de recherche en tant que tel soit terminé, puisque débute dès lors son insertion dans le processus politique de l'organisation. On retrouve là l'essentiel de l'impact de la recherche sur l'organisation.

En parallèle au travail d'élaboration d'un énoncé de politique s'appuyant sur les résultats de recherches, ceux-ci ont généralement fait l'objet d'une diffusion très large, s'appuyant sur différents supports (livres, synthèses, articles dans les magazines et revues internes), s'insérant à l'ordre du jour des instances décisionnelles de la Centrale, de ses fédérations et de syndicats locaux, tout en étant aussi présentés dans différents colloques professionnels. La recherche s'insère alors en appui au débat politique interne.

Par la suite, un énoncé de politique est mis en consultation au sein des affiliés. Après présentation et débats au sein des instances de la Centrale, des syndicats locaux et des fédérations, le projet d'énoncé revient en Conseil général ou en congrès pour adoption finale. Toute cette démarche implique généralement le chercheur, qui rencontre ainsi de nombreux milieux pour expliquer et justifier les orientations proposées. D'un point de vue strict de recherche, cette période s'assimile à de l'observation participante et poursuit en quelque sorte la démarche de recherche. Elle constitue aussi une activité de transfert de la recherche, puisque l'énoncé de politique vise à traduire les effets concrets de la recherche. Elle est un retour vers celles et ceux qui ont été très souvent « l'objet de la recherche », un retour que la recherche universitaire se soucie fort peu de faire.

Ce scénario a connu un seul véritable blocage politique, soit dans le dossier de l'organisation du travail. Ce chantier de recherche avait été confié à l'équipe de recherche dans l'objectif d'élargir le champ des préoccupations syndicales et d'appuyer les milieux dans leur action pour le réaménagement des tâches, la gestion du temps, etc. Un contexte

difficile de négociation, qui soulevait beaucoup de méfiance face aux intentions patronales, n'a pas permis d'aller bien loin dans cette voie.

## L'INFLUENCE SUR LES POLITIQUES ET LES PRATIQUES ÉDUCATIVES

Les recherches menées à la CSQ s'inséraient dans une stratégie visant à intervenir sur les grands enjeux éducatifs et à renforcer la capacité d'action de l'organisation sur ses propres priorités en éducation. La défense et la promotion d'une école publique démocratique, ouverte à la diversité scolaire et sociale et prenant en compte les changements en cours dans la société québécoise ont ainsi guidé la définition des grands axes de recherche en éducation.

Les travaux réalisés étaient généralement d'une grande actualité. Repris par les médias, parfois objets de controverses, ils avaient dès le départ une certaine influence dans le débat public, mais la stratégie d'influence dépassait largement un intérêt médiatique passager. Outre leur objectif de contribuer à préciser les orientations de la CSQ, ils visaient à influencer les politiques publiques et les pratiques éducatives. Dans certains cas, les résultats de la recherche affrontaient les perceptions ou les pratiques, ce qui n'était pas sans provoquer des tensions dont nous donnerons quelques exemples.

### Les nouvelles technologies

Au début des années 1980, les premiers ordinateurs faisaient leur apparition dans les établissements scolaires. Les difficultés étaient nombreuses, qu'il s'agisse de la mauvaise qualité des appareils, de l'absence de soutien aux utilisations pédagogiques, etc. Les enseignantes et les enseignants étaient devenus, aux yeux des médias, les boucs émissaires du cafouillage informatique : ils étaient trop vieux et résistaient au changement.

Il y avait pour la CSQ deux enjeux majeurs : une perception négative de ses membres qu'il fallait évaluer et un changement technologique dont il fallait mesurer toute la portée éducative. Ce fut l'occasion des premiers travaux de l'équipe de recherche. Une enquête par questionnaire, auprès d'un nombre élevé d'enseignants afin de disposer d'une banque de données suffisante pour ceux utilisant déjà l'ordinateur, a été conduite dans les règles de l'art.

Ses résultats ont profondément transformé la perception dominante. Ils révélaient en effet que les enseignants étaient très ouverts à l'utilisation de l'ordinateur en classe, qu'ils consacraient temps et argent pour se mettre à jour, qu'ils étaient laissés à eux-mêmes, les logiciels étant inadéquats et le soutien technique insuffisant (CEQ, 1985). Les médias ont fait leur *mea culpa* en publiant les principales données et un résumé du rapport. Le ministère de l'Éducation a utilisé la banque de données pour procéder à sa propre évaluation sur une base régionale. Des redressements ont suivi.

Cette enquête fut suivie d'une autre, avec une approche qualitative cette fois. Le titre du rapport résume l'état de la situation : « Un grand intérêt, un grand dénuement » (Berthelot *et al.*, 1986). On y insistait notamment sur l'importance d'une formation adéquate du personnel et sur des logiciels éducatifs de qualité.

Les travaux menés auprès des autres catégories de personnel (1) vinrent compléter ce portrait et permirent de compléter les besoins du personnel en matière d'intégration réussie des technologies.

### La douance

Ce néologisme québécois a inspiré tout un courant de pensée conservateur au début des années 1980. Une nouvelle forme de darwinisme social souhaitait que l'État développe des écoles ou des classes particulières pour des enfants identifiés, à partir de tests, comme étant doués. Ces enfants représenteraient nos dirigeants de demain, ceux qui allaient décider de l'avenir de notre société et ils étaient négligés par l'école ; ainsi allait le discours.

Ces affirmations étaient devenues un lieu commun. Rares étaient ceux qui osaient se lever pour en contester les prémisses et remettre en cause les données avancées. L'idéologie de la douance se répandait comme une trainée de poudre. Ce fut l'origine d'une réflexion sur la question par les chercheurs de la CSQ, malgré les hésitations de la direction politique de l'organisation, dont certains craignaient qu'une approche critique isole l'organisation de l'opinion publique et de celle de ses membres (Berthelot, 2003).

La recherche retrace l'histoire de ce courant de pensée avec ses nombreux écarts de conduite, qu'il s'agisse des politiques d'immigration ou des diverses thèses de hiérarchisation des êtres humains (Berthelot, 1987). Elle s'attarde à l'analyse des

principaux arguments invoqués à la défense de programmes spéciaux pour les enfants dits doués et propose des pratiques éducatives pour tenir compte de la grande diversité des élèves en classe.

Sa parution a fait beaucoup de bruit, suscité bien des débats. Elle fut suivie d'un large débat dans les établissements, souvent en mettant les deux thèses en présence. Après une large consultation, la CSQ se dota d'une politique sur le sujet qui rejetait les thèses déterministes de la douance et proposait des moyens d'action pour une école mieux adaptée à la diversité. Le ministère de l'Éducation qui observait le phénomène, tout en apportant son appui à Douance-Québec, l'organisation de promotion de la douance, fit volte face. Quelques années plus tard, Douance-Québec disparaissait, entraînant avec elle le mouvement qu'elle avait encouragé. Les pressions en faveur d'une stratification plus grande de l'enseignement, particulièrement au secondaire, n'ont pas pour autant pris fin. Elles se sont redéployées prenant la forme d'écoles dédiées à des projets particuliers sélectionnant leurs élèves à l'entrée sur la base des résultats scolaires, à l'image des établissements privés. Mais de douance, il ne fut plus guère question.

### L'école privée

Dans le contexte conservateur des années 1980, on a assisté, dans de nombreuses sociétés, à une croissance rapide de l'enseignement privé. Il s'agissait d'une préoccupation majeure pour la CEQ, une organisation essentiellement représentative de l'enseignement public. Les instances dirigeantes de la CEQ souhaitaient que l'on fasse le point sur la question, que l'on analyse les arguments invoqués par les défenseurs d'un financement public de l'enseignement privé et que l'on établisse quelques comparaisons avec la situation existant en Amérique du Nord et en Europe.

Ce qui fut fait avec la publication de *L'école privée est-elle d'intérêt public ?* (CEQ, 1988). S'en suivit un large débat social. Contrairement aux idées reçues, on y apprenait que ni la province voisine, l'Ontario, ni les États-Unis, ni le Mexique ne finançaient l'école privée et que le Québec était de loin la province canadienne la plus généreuse à ce chapitre. On y accusait l'État de ne pas respecter les encadrements légaux concernant les critères à respecter pour l'octroi de fonds publics.

En parallèle, la CEQ entreprenait une vaste campagne de promotion de l'école publique sous le

thème « L'école publique pourquoi s'en priver ! ». Feuilles à l'intention des parents sur la qualité de l'éducation publique, macarons « l'école publique j'en suis fier » portés par le personnel, interdiction de toute publicité de l'enseignement privé dans les écoles publiques ont alimenté cette campagne.

Quelques années plus tard, le gouvernement amendait la Loi sur l'enseignement privé, notamment pour corriger les lacunes dont nous faisons état. En effet, nos analyses mettaient en cause le caractère « d'intérêt public » des établissements privés. Or, les établissements « déclarés d'intérêt public » avaient droit à un financement public important et cette décision devait être prise sur la base de critères qui n'avaient pas été édictés par règlement, contrairement à ce que précisait la loi. La nouvelle loi abandonna toute référence à l'intérêt public pour introduire le concept « d'institutions agréées pour fins de financement », évitant toute contestation sur cette question. Même si certaines données, autrefois absentes du discours public, en font désormais partie, la croissance du privé a repris de plus belle après une accalmie de quelques années.

### La formation et l'emploi

En parallèle aux études concernant l'impact des nouvelles technologies sur le personnel de l'éducation, la CSQ avait entrepris des travaux concernant l'impact des technologies sur l'emploi et l'évolution des besoins de formation. Ces travaux allaient mener à la publication, en 1991, d'une synthèse sur le sujet (Payeur, 1991).

Cette recherche permet de décrire le contexte historique de la formation professionnelle et technique au Québec, et d'illustrer la place marginale de cette formation dans le cheminement des élèves. On y faisait état de la situation dans plusieurs pays, dégageant les tendances des politiques récentes au Québec et ailleurs.

Ces travaux permirent l'émergence de ce dossier parmi les préoccupations majeures de la CSQ et amenèrent la Centrale à prendre une part plus active dans la valorisation de ce secteur et dans la participation au débat social sur l'emploi. Le ministère de l'Éducation fut amené à créer un groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle et technique chez les jeunes, auquel fut associée la CSQ. Les recommandations de ce groupe de travail reçurent un accueil très favorable.

## L'immigration et l'éducation

Le Québec offre un enseignement dans les deux langues officielles du pays. Jusqu'au milieu des années 1970, la très grande majorité (près de 90 %) des jeunes immigrants choisissaient le secteur anglophone. Cette situation était devenue un enjeu social qui n'a pas manqué d'alimenter les conflits entre les communautés francophone (80 % de la population) et anglophone (10 %). L'arrivée au pouvoir du premier gouvernement souverainiste, en 1976, a mené, en 1977, à l'adoption de la Charte de la langue française.

Cette charte prévoyait que, désormais, seuls les enfants dont les parents avaient suivi leur enseignement primaire en anglais au Québec (devenu au Canada après un jugement de la Cour suprême canadienne), auraient droit à l'école anglaise. En corollaire, tous les jeunes immigrants, peu importe leur langue maternelle, devaient fréquenter l'école française. On peut facilement imaginer la transformation profonde et rapide qu'a connue le secteur francophone.

La nécessité s'est vite imposée de faire le point sur la situation, dix ans plus tard. Le ministère de l'Éducation n'avait pas encore adopté de politique d'ensemble, le processus d'intégration était toujours partiellement marqué par un discours ethnique centré sur le « nous » (les francophones de souche) excluant les « autres » (issus de l'immigration).

La recherche entreprise retrace l'histoire de l'immigration au Québec, les difficultés sociales de l'intégration (chômage, racisme, etc.), le rôle que doit jouer l'école à ce chapitre et les services nécessaires (Berthelot, 1989). Sa publication a été suivie d'un débat interne concernant les principales orientations d'une politique d'éducation interculturelle (CEQ, 1993). Ce projet a soulevé deux débats passionnés : le premier concernant la laïcité du système d'éducation, le second le voile islamique.

À l'époque de ce débat, le système scolaire québécois était toujours organisé sur une base confessionnelle, divisé entre commissions scolaires et écoles pour catholiques et pour protestants. Plusieurs membres de la CEQ remplissaient des fonctions liées à ce statut, notamment pour l'enseignement religieux et l'animation pastorale. La proposition d'une éducation laïque a soulevé une vive opposition chez ces groupes. La sagesse a conduit l'organisation à proposer une poursuite des discussions sur cette question, ce qui fut fait. Les tenants

de la laïcité l'ayant emporté, la CEQ s'est imposée comme une actrice majeure dans le débat social qui allait suivre.

Quant à la question du foulard islamique, c'est l'actualité qui l'a mise à l'ordre du jour. Malgré une orientation initiale à l'effet de tolérer le port du foulard (dans le respect des chartes québécoise et canadienne des droits), c'est la position de l'exclusion qui l'a emporté.

Cette recherche et le débat qui l'a accompagnée ont connu une large diffusion et ont influencé les politiques qui allaient suivre quelques années plus tard, notamment au sujet de la laïcité. Ils ont également contribué au développement de pratiques scolaires axées sur l'ouverture et la solidarité.

## Viellissement et condition enseignante

Au début des années 1990, on fait largement état, notamment dans les médias, du vieillissement du personnel en éducation et en particulier des enseignantes et des enseignants. On attribue à ce vieillissement une part des problèmes vécus par le système d'éducation. L'écart d'âge entre le personnel enseignant et leurs élèves nuisant à la réussite de ces derniers.

Le fait était que le personnel enseignant vieillissait, effet inéluctable de l'embauche massive d'enseignantes et d'enseignants à la fin des années 1960. La proportion des « 45 ans et plus » dépassait 40 % du personnel enseignant et professionnel en 1990, alors que ce groupe d'âge représentait alors 26,3 % de la population active.

Le principal effet de cette recherche, menée conjointement avec l'Institut de recherche appliquée sur le travail (IRAT), fut de démontrer qu'il n'y avait pas de relation entre l'âge et le rapport au travail du personnel enseignant et professionnel (David & Payeur, 1991 ; Payeur & David, 1993). Les véritables problèmes relevaient de l'organisation de la tâche et du perfectionnement, notant au passage une situation problématique concernant l'entrée dans la profession des jeunes enseignantes et enseignants.

## Une réflexion d'ensemble sur l'éducation

Au tournant des années 1990, la CEQ était fortement préoccupée par les glissements conservateurs que connaissait l'éducation québécoise. Elle considérait que seule une large réflexion collective sur

l'état et les besoins de l'éducation permettrait de dégager un nouveau consensus démocratique pour les prochaines années, mais le gouvernement se refusait à une telle démarche d'ensemble, préférant procéder à la pièce.

Le congrès de la Centrale allait donc demander, en 1992, que l'équipe de recherche entreprenne une telle réflexion, à la fois pour faire pression sur le gouvernement et pour être en mesure d'influencer un éventuel débat social. Le rapport parut lors du congrès de 1994. Il retraçait l'histoire de l'éducation québécoise, faisait état des grands changements sociaux prévisibles et de leurs conséquences sur l'éducation et mettait de l'avant un projet pour l'école et le collège (au Québec, un niveau qui suit le secondaire) basé sur les résultats de la recherche en Amérique du Nord et en Europe (Berthelot, 1994).

Pour la très influente éditorialiste du journal *Le Devoir*, Lise Bissonnette, la CEQ était en voie de « s'installer curieusement dans un rôle de suppléance à l'État » ; l'organisation syndicale était en voie de devenir, écrivait-elle, « le moteur unique de la réforme scolaire » (2). Le congrès de la CEQ décida de continuer de poursuivre sur cette voie. Une synthèse de la recherche servit à l'organisation de colloques dans toutes les régions du Québec, dans le but d'amener le personnel de l'éducation à convenir collectivement d'un nouveau projet pour l'éducation québécoise (CEQ, 1995).

Le Parti québécois, alors dans l'opposition, s'était engagé, en réponse aux pressions syndicales, à convoquer des États généraux sur l'éducation s'il était porté au pouvoir. C'est ce qui arriva à l'automne de 1994. Les États généraux furent lancés alors que le projet de la CEQ était déjà en discussion dans les milieux.

Les résultats des colloques régionaux furent soumis à un congrès extraordinaire sur l'éducation, en février 1996. La consultation avait révélé certains enjeux majeurs où les données de la recherche affrontaient la pratique enseignante. Ce fut notamment le cas du redoublement. La recherche démontre, en général, que le redoublement au primaire n'est pas un modèle efficace pour permettre aux élèves en situation d'échec de réussir. Par contre, une majorité d'enseignantes et d'enseignants considèrent que de ne plus permettre le redoublement ou de ne le permettre qu'exceptionnellement est synonyme d'un enseignement à rabais. C'est donc une orientation peu engageante qui fut incluse sur ce sujet dans la *Déclaration de principes sur l'éducation* adoptée à cette occasion. Le débat se poursuit toujours.

Après une dernière phase de consultation, au printemps 1996, le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation fut rendu public à l'automne 1996. Le rapport était très favorable aux orientations défendues par la CEQ ; à tel point que certains ont accusé la CEQ d'en avoir dicté les conclusions, mais les dix chantiers prioritaires recommandés par la Commission ne furent pas repris en totalité par le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation qui a suivi, notamment en ce qui concerne l'arrêt du financement public de l'enseignement privé.

### Les conseils d'établissement

La création de conseils d'établissement formés de représentants de parents d'élèves, de membres du personnel de l'établissement et, au secondaire, des élèves, fut un des éléments importants de la réforme. La redéfinition des pouvoirs repose sur une démarche de consultation complexe selon les objets en cause allant d'un pouvoir pour le CE de décider à un pouvoir d'approuver ou non une proposition élaborée avec la participation du personnel concerné.

Dans la pratique, il s'agit d'un changement majeur. La CSQ, reconnaissant la pertinence d'une plus grande autonomie pour l'école dans le but de renforcer le caractère démocratique local, devait s'assurer que cela n'encouragerait pas les dérives marchandes observées ailleurs. Un processus de formation fut mis en place, mais l'unanimité n'existait pas sur la question. Après deux ans, il fallait mieux connaître la réalité vécue et les difficultés rencontrées. La CSQ prit donc l'initiative de proposer à la Fédération des comités de parents de mener une recherche conjointe sur la question ; le ministère de l'Éducation y fut par la suite associé. Un comité de chercheurs des diverses organisations fut chargé d'en assurer la réalisation.

Un rapport d'ensemble fut publié et la CSQ produisit sa propre analyse (Berthelot & Brouillette, 2002). Malgré certaines difficultés de fonctionnement, les membres du personnel siégeant aux CE se disaient majoritairement satisfaits de la situation. On observait toutefois certaines divergences importantes entre le personnel et les parents concernant l'ampleur de la décentralisation souhaitée et une adhésion d'une proportion non négligeable de parents (entre 35 % et 45 % selon les thèmes) à un modèle marchand de décentralisation.

Cette étude eut pour effet de calmer les tensions politiques internes sur le sujet, les faits démentant plusieurs critiques des opposants. Concrètement, il en résulta un processus de formation commune conçue et donnée par des représentants des organisations dont les membres siègent aux CE. Il s'agit d'un changement qu'il faudra suivre dans les années à venir.

## LES RAPPORTS DE LA CSQ AU MILIEU DE LA RECHERCHE

La création d'une équipe de recherche et la systématisation qu'elle provoque de la planification de la recherche vont progressivement transformer les relations de la Centrale avec le milieu de la recherche.

### Un certain état des lieux préalable

L'épine dorsale du système de recherche au Québec est constituée par la recherche universitaire. Celle-ci repose sur les professeurs qui doivent concilier dans la plupart des cas enseignement, tâche administrative et recherche, et qui doivent faire appel à leurs étudiants et à quelques professionnels de recherche pour mener à bien leurs travaux. Il existe des centres ou groupes de recherche au sein des universités ou sous un mode inter-universitaire, mais même là, c'est une infime minorité des chercheurs universitaires qui se consacrent essentiellement à la recherche.

Les instituts ou centres dont le personnel se consacre entièrement à la recherche sont rares voire inexistantes en dehors du réseau de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS). Or même à ce niveau, l'éducation, le travail et le syndicalisme demeurent les parents pauvres de la recherche. Il y a bien eu un temps l'INRS-éducation, mais voilà plus de vingt ans que sa fermeture a été décrétée. Il y a eu aussi un Institut de recherche appliquée sur le travail, financé à même les deniers publics et les contributions des organisations syndicales, géré par un conseil d'administration composé de chercheurs universitaires et de syndicalistes, un peu comme l'Institut de recherches économiques et sociales (IRES) en France, mais celui-ci n'allait pas survivre aux restrictions budgétaires et à la nouvelle vague politique du début des années 1990.

Le mode de valorisation de la recherche et de reconnaissance des professeurs d'université mérite aussi certaines considérations. L'agrégation comme professeur d'université nécessite une évaluation positive des pairs où les réalisations en matière de recherche tiennent une place importante. Les réalisations en matière de recherche s'évaluent à l'aune du volume des subventions obtenues d'organismes officiels de la recherche (avec comité d'évaluation de pairs), des publications scientifiques et du nombre d'étudiants supervisés aux études supérieures. *A contrario*, les contrats de recherche « en commandite » (par exemple, un contrat avec une centrale syndicale), la diffusion et la vulgarisation des résultats de recherche auprès des milieux de pratique ainsi que la participation à des colloques ou publications professionnels n'apportent rien aux chercheurs universitaires au plan de la carrière. Pire, trop de temps consacré à ces tâches nuit à la reconnaissance universitaire, puisque ceci amène à désinvestir les tâches valorisées.

La recherche en éducation mérite toutefois certaines remarques particulières. Les facultés ou départements des sciences de l'éducation des universités québécoises ont été développés avec l'objectif premier de former le personnel œuvrant dans les écoles, au premier titre les enseignantes et les enseignants. De fait, ces facultés ont une fonction professionnelle prépondérante et la recherche y jouera longtemps un rôle secondaire. Au tournant des années 1990, de plus en plus de voix s'élèvent pour dénoncer le sous-développement chronique de la recherche en éducation. Lise Bissonnette, éditorialiste au quotidien *Le Devoir*, représente la figure de proue du mouvement qui s'élève pour revendiquer une amélioration de l'investissement pour la recherche en éducation. À la faveur d'une campagne pour la réussite scolaire, les membres de la CSQ manifesteront aussi le besoin d'un meilleur accès à la recherche. Le débat apparaîtra de façon très claire lors des États généraux de l'éducation en 1996.

Les pouvoirs publics donnèrent finalement suite à ces pressions et on assista à une croissance progressive des programmes de recherche en éducation, avec une attention accrue pour l'intervention. En 2000, les participantes et les participants au Sommet du Québec et de la jeunesse, rencontre organisée par le gouvernement du Québec regroupant les principaux représentants de la société civile dans le but d'établir de façon « concertée » les priorités en matière de politique jeunesse, exprimèrent une nouvelle préoccupation : celle de la diffusion

des résultats de la recherche en éducation, principalement les travaux concernant la réussite scolaire.

### **Du recours utilitaire à la collaboration et à l'institutionnalisation**

Jusqu'à la création de l'équipe de recherche, le mode privilégié de recours de la CSQ aux chercheurs consistait en l'octroi de contrats de recherche sur un objet déterminé par la Centrale. Cette formule, qui exprimait autant la méfiance qu'une certaine méconnaissance à l'égard du milieu de la recherche, donna des résultats plutôt insatisfaisants ; les conclusions de ces travaux s'insérant souvent difficilement dans les préoccupations de la Centrale.

Une autre forme de recours au milieu de la recherche fut l'association de certains chercheurs « amis » à des groupes de travail ou à des sessions de travail internes. Cette approche servira de base aux développements ultérieurs de la collaboration avec le milieu de la recherche. Elle pose implicitement certains principes de base telles, la reconnaissance de l'apport spécifique de la recherche, la nécessité d'offrir une interface facilitant la transcription des résultats de la recherche en intrants utiles à l'organisation et la recherche d'une complémentarité entre les travaux internes et les contributions externes.

Outre le recours aux chercheurs universitaires comme appui au volet méthodologique des recherches, la collaboration avec le milieu de la recherche a progressivement gagné en consistance. Il y eut d'abord des projets conjoints, soit avec des chercheurs universitaires, soit avec le ministère de l'Éducation et d'autres organismes du milieu de l'éducation. Ces projets donnaient lieu à des protocoles formels précisant les droits et responsabilités de chacun. Dans les cas où plusieurs organismes étaient présents, un comité d'orientation de la recherche fut créé, notamment dans le cas de la recherche sur les conseils d'établissement. La recherche sur le vieillissement au travail en éducation fut réalisée conjointement par la CSQ et l'IRAT grâce à une subvention du ministère de l'Éducation. Ces projets en collaboration présentent aussi l'intérêt pour la Centrale de contribuer à une lecture commune des enjeux étudiés, favorisant ultérieurement la recherche de solutions.

Un premier pas vers l'institutionnalisation des relations avec les universités fut la signature de

protocoles avec l'université Laval et l'université du Québec à Montréal (UQAM). Ces protocoles s'inscrivaient dans le cadre de la politique des services à la collectivité des universités et visaient l'appui des ressources universitaires à la recherche et à la formation syndicale. Un comité conjoint fut constitué pour chacun des protocoles afin d'évaluer les projets soumis et d'en assurer le suivi. Dans le cas du protocole avec l'université Laval, celui-ci donna surtout lieu au dégagement de quelques professeurs pour leur permettre de travailler à des projets développés par la Centrale. Les moyens institutionnels octroyés à ce protocole ne permirent pas sa reconduction au-delà des quatre premières années. Le protocole avec l'UQAM, qui s'intégra par la suite à un protocole avec les deux autres grandes centrales québécoises (la CSN et la FTQ), servit peu aux besoins en recherche de la Centrale en éducation et donna lieu surtout à des projets en santé et sécurité au travail et sur l'action syndicale proprement dite, à une exception près, la recherche sur la précarité d'emploi du personnel de l'éducation.

La création du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), en 1992, marque une étape importante dans la collaboration de la CSQ avec le milieu universitaire. Créé au départ sur la base d'un partenariat entre la Centrale et la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval, le CRIRES est dirigé par un conseil d'administration où l'on compte un nombre égal de représentants de la CSQ et de l'université Laval. Les activités de recherche relèvent pour leur part d'un comité scientifique composé majoritairement de chercheurs universitaires, mais où sont aussi présents des chercheurs de la Centrale. En 2001, le CRIRES deviendra un centre interuniversitaire reconnu, présent dans cinq universités, et associant au sein de son conseil d'administration les principales organisations du milieu de l'éducation (Fédération des commissions scolaires du Québec, Fédération des comités de parents, Fédération des Cégeps).

Au sein de la CSQ, la volonté de créer le CRIRES relève de convergences multiples. Au début des années 1990, la Centrale avait lancé une vaste campagne sur le thème de la réussite scolaire qui avait forcé le Ministre de l'époque à lancer un plan d'action spécifique sur la question. En parallèle, la CSQ avait tenu une série de colloques régionaux « Réussir l'école, réussir à l'école », où nombre de participantes et de participants avaient fait valoir le besoin d'une meilleure connaissance de la recherche en

éducation et d'une recherche plus proche de l'intervention. Pour les membres de l'équipe de recherche, l'intérêt d'une meilleure collaboration avec la recherche universitaire se faisait sentir, notamment pour donner suite à certaines observations terrain auxquelles la réponse en termes de recherche débordait largement de leur mandat.

Du côté universitaire, un courant se développait aussi en faveur d'une recherche en éducation davantage tournée vers l'intervention. Profitant de l'effervescence entourant la réussite scolaire, des chercheurs de la CSQ et de l'université Laval développèrent le projet d'un centre de recherche en partenariat, qui reçut l'aval des autorités des deux organisations. La CSQ réussit à obtenir un appui financier substantiel du ministre de l'Éducation de l'époque. La programmation de recherches se développa progressivement, soutenue aussi par les fonds pour la recherche universitaire selon les règles habituelles.

Dès le départ, le respect de l'autonomie des chercheurs fut la pierre d'assise du partenariat avec la Centrale. Certains chercheurs refusèrent de s'associer au CRIRES, craignant que la présence de la CSQ les amène à faire des recherches « idéologiques ». C'était mal comprendre l'intérêt de la CSQ à l'égard de ce centre. Pour la CSQ, le CRIRES n'était pas un centre syndical mais un centre fondé sur un partenariat qui visait avant tout à influencer les priorités de recherche, non à dicter des résultats. C'est ainsi que la CSQ proposa le développement d'un chantier de recherche sur la situation de la réussite chez les garçons et les filles, ainsi qu'un autre sur les pratiques éducatives s'adressant aux décrocheurs ou aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage qui reçurent un accueil favorable des chercheurs.

Ce qui distingue le CRIRES d'un centre universitaire habituel tient entre autres à son souci pour l'intervention. Ce souci s'exprime à travers les priorités de recherche certes, mais il trouve aussi à se concrétiser par un souci important de liaison avec le milieu de l'intervention. Le lancement officiel du CRIRES donna lieu à un important colloque où les ateliers se partageaient entre universitaires et praticiens. Les actes de ce colloque furent largement diffusés. On produisit un inventaire des pratiques novatrices au sein des commissions scolaires pour rendre compte des projets réalisés par le personnel de l'éducation, inventaire maintenant disponible sur le site Internet du CRIRES. Le *Bulletin du CRIRES* fut

une des innovations les plus marquantes. Ce bulletin constitue un véhicule de vulgarisation s'adressant au personnel de l'éducation. Il rend compte dans un style accessible du résultat d'une recherche du CRIRES. Il est publié à plus de 100 000 copies et est disponible aussi sur le Web. Lors des premiers bulletins, les chercheurs ont ressenti beaucoup de difficultés à accepter d'adapter leur discours à une publication à large diffusion. Ils ont rapidement changé d'avis en constatant la reconnaissance dont jouissaient leurs travaux une fois aussi largement diffusés.

Il ne faut pas sous-estimer la tension entre la fonction recherche, la préoccupation de l'intervention et l'importance souhaitée des activités de diffusion. L'objectif de départ étant de créer un véritable centre de recherche universitaire, il fallut accepter de vivre avec les contraintes inhérentes à ce choix, tout en maintenant la préoccupation pour l'intervention et la diffusion. Heureusement, la recherche intervention reçut progressivement un meilleur appui des programmes de recherche mais, il fallait, pour devenir un centre universitaire reconnu, publier dans les revues « savantes » et participer à des colloques universitaires, laissant moins de temps à la diffusion vers les milieux de pratique. L'existence d'un centre et d'un financement atypique (soutien de la CSQ, du ministère, etc.) ont permis d'assurer la fonction de diffusion en publiant le *Bulletin*, en éditant plusieurs ouvrages, en organisant des colloques, etc. En fait, la fonction diffusion nécessite un soutien organisationnel car à défaut, les chercheurs ne peuvent répondre à cette demande de façon satisfaisante.

Cette préoccupation pour la diffusion des résultats de recherches a connu de nouveaux développements avec la création, en janvier 2002, du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). La CSQ et le CRIRES furent associés de près à la création du nouveau centre et participèrent à son développement avec d'autres organismes du milieu de l'éducation et centres de recherche en éducation. Ce Centre de transfert a pour but de produire du matériel à destination du personnel de l'éducation et des élèves en se fondant sur des travaux de recherche. Il s'agit de soutenir le développement de pratiques éducatives s'appuyant sur les résultats de recherches en développant, avec la collaboration des chercheurs, du matériel adapté aux besoins des milieux.

Le CTREQ n'est pas un organisme de subventions. Il s'agit d'un centre d'expertise ayant pour mission



de favoriser le transfert de la recherche. L'approche force le développement d'une expertise nouvelle et confronte souvent les chercheurs dans leurs habitudes puisqu'elle les amène à franchir une nouvelle étape dans l'appropriation des résultats de recherches par le milieu.

## CONCLUSION

La création d'une équipe de recherche au sein d'une organisation constitue un apport important pour l'organisation dans l'adaptation de ses orientations et pratiques. Elle constitue une source de dynamisme interne tout en permettant un élargissement de ses modes et champs d'influence.

La recherche syndicale remplit une fonction complémentaire à la recherche universitaire. Elle a les mêmes exigences de rigueur, mais elle doit composer avec un contexte qui lui est propre. Ce qui distingue fondamentalement la recherche syndicale tient en bonne partie à ce qu'elle agit en support au développement d'orientations et de pratiques au sein de l'organisation. Cependant, le souci de considérer l'état de la recherche sur ses sujets d'étude amène la recherche syndicale à jouer un rôle important d'intermédiaire entre le milieu de la recherche, le milieu syndical et le monde scolaire. Ce rôle d'intermédiaire a été renforcé dans le cas de la CSQ par la création du CRIRES et du CTREQ.

Les conditions propres au succès du développement de la recherche au sein d'une organisation syndicale, du moins en se référant au cas de la CSQ, relèvent d'une double logique. Il faut d'abord admettre que le travail de recherche a sa part d'autonomie en tant que tel et ses contraintes propres. Puis, il faut que le travail de recherche aille au-delà de sa propre logique en s'inscrivant explicitement en appui au processus politique interne. En même temps, la recherche doit faire preuve de modestie et laisser les instances démocratiques décider des orientations qui pourront s'inspirer de ses conclusions sans nécessairement s'y limiter. *A contrario*, l'effort de recherche est bien inutile s'il se limite à répondre à des commandes ou à illustrer des conclusions établies à l'avance.

On peut, par ailleurs, parler d'un rôle de substitution à l'égard d'une recherche universitaire trop souvent timorée dans sa participation aux débats qui agitent le milieu de l'éducation.

Il n'en demeure pas moins que l'échange entre la recherche syndicale et la recherche universitaire doit être soutenu et amélioré. Il en va de l'intérêt mutuel des deux milieux. L'expérience démontre que cet échange peut se réaliser dans le respect de chacun et qu'il est source d'une dynamique profitable.

Christian Payeur

payeur.christian@csq.qc.net

Centrale des syndicats du Québec (CSQ)  
Directeur action professionnelle et sociale

## NOTES

(1) La situation du personnel professionnel fut traitée dans le cadre du rapport de recherche sur la tâche de travail de ce personnel publié en 1986 par la CEQ sous le titre *Le problème : la charge de travail*. En ce qui concerne le personnel de

soutien, un rapport de recherche intitulé *S'allier l'informatique* parut en 1988.

(2) Lise Bissonnette, « Une suppléance à l'État », *Le Devoir*, 30 juin 1994, p. A-5.

## BIBLIOGRAPHIE

BERTHELOT J. (1986). *L'ordinateur à l'école : un grand intérêt, un grand dénuement : rapport de recherche*. Sainte-Foy : CEQ, 83 p.

BERTHELOT J. (1987). *L'école de son rang*. Sainte-Foy : CEQ, 204 p.

BERTHELOT J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble : immigration, société et éducation*. Québec : CEQ, 187 p.

BERTHELOT J. (1994). *Une école de son temps : un horizon démocratique pour l'école et le collège*. Québec : CEQ, 288 p.

BERTHELOT J. (2003). « Un héritier, un héritage ». In *De mémoire vive : la CSQ depuis la Révolution tranquille*. Québec : CSQ, 443 p.

BERTHELOT J. & BROUILLETTE V. (2002). *Convictions démocratiques et menaces marchandes. Analyse de l'opinion des membres votants des conseils d'établissement des écoles francophones*. Québec : CSQ, 92 p.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1974). *École et luttes de classes au Québec*. Québec : CEQ, 160 p. [2<sup>e</sup> éd.]

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1983a). *Proposition pour une plate-forme de la recherche à la CEQ*. Québec : CEQ 16 p. [document inédit]

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1983b). *Les tiques à l'école*. Sainte-Foy : CEQ, 27 p.

- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1985). *La micro-informatique : les enseignantes et les enseignants de commissions scolaires : rapport de recherche*. Québec : CEQ, 53 p.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1988). *Orientations de la CEQ sur la douance : privilégier la classe régulière*. Québec : CEQ, 7 p.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1995). *Un projet démocratique pour l'éducation : dossier pour les colloques régionaux*. Québec : CEQ.
- LANGLOIS R. (1990). *S'appauvrir dans un pays riche*. Sainte-Foy : CEQ, 141 p.
- MURRAY C. E. (2000). « Exploring the « new » unionism : Perceptions of Recently Tenured Teachers ». Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans.
- NAYLOR C. (1997). *Developing Pro-Active Research Roles For Teacher' Unions*, British Columbia Teachers' Federation Research Report ; disponible sur internet à l'adresse : <http://www.bctf.ca/Publications/ResearchReports/97tr01/index.html> (consulté le 27 janvier 2006).
- NAYLOR C. (2002). *Reconciling teacher unionism's disparate identities : A view from the field*. British Columbia Teachers' Federation Research Report ; disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.bctf.ca/researchreports/2002ei01/report.html> (consulté le 2 février 2006).
- PAYEUR C. (1986). *Les conditions de travail des professionnelles et professionnels des commissions scolaires : le problème : la charge de travail*. Sainte-Foy : CEQ, 36 p.
- PAYEUR C. (1988a). *Vivre la précarité. La réalité méconnue des enseignantes et enseignants à statut précaire*. Sainte-Foy : CEQ ; FECS, 29 p.
- PAYEUR C. et alii (1988b). *S'allier l'informatique : rapport de recherche : l'informatisation et le personnel de soutien des commissions scolaires et Cégeps*. Sainte-Foy : CEQ, 52 p.
- PAYEUR C. (1989). *L'autre école, la réalité des professionnelles et professionnels*. Sainte-Foy : CEQ ; FSPPCSQ, 38 p.
- PAYEUR C. (1991). *Formation professionnelle, éducation et monde du travail au Québec*. Québec : CEQ ; Montreal : Éd. Saint-Martin, 115 p.
- PAYEUR C. & DAVID H. [dir.] (1991). *Viellissement et condition enseignante*. Sainte-Foy ; Montréal, CEQ ; IRAT, 168 p.
- PAYEUR C. & DAVID H. [dir.] (1993). *Viellir à l'école : la situation des professionnelles et professionnels de commissions scolaires*. Sainte-Foy ; Montréal, CEQ ; IRAT, 146 p.
- QUÉBEC : CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984). *La condition enseignante : avis au ministre de l'éducation*. Avis préliminaire adopté à la 295<sup>e</sup> réunion du Conseil supérieur de l'éducation du 28 avril 1984. Québec : CSE.
- URBANSKI A. (2001). « Reform or be reformed », *Education next*, vol. 1, n° 3, p. 51-54 ; disponible sur internet à l'adresse : <http://www.educationnext.org/20013/38urbanski.html> (consulté le 2 février 2006).



# De nouveaux rapports entre science et politique : le cas des programmes scolaires

*Dominique Raulin*

---

*Les programmes scolaires ne sont pas considérés comme des objets soumis aux alternances politiques : on aurait tendance à croire qu'ils sont a-politiques et qu'ils sont le domaine réservé des experts. Depuis une vingtaine d'années, la prise en compte par l'École d'attentes de la société, de plus en plus nombreuses et variées, a imposé aux responsables politiques de faire des choix, les amenant parfois à négliger les références scientifiques. La rédaction du socle commun de connaissances et de compétences devrait obliger à trouver un nouvel équilibre.*

---

**Descripteurs (TEE) :** Conseil national des programmes, développement de l'éducation, France, programme d'enseignement, 1990-1999.

Dans la deuxième partie du xx<sup>e</sup> siècle, beaucoup de ministres de l'éducation ont fait des réformes, se préoccupant surtout d'adapter et de moderniser le fonctionnement des établissements et des enseignements. Après l'allongement de la scolarité obligatoire (1959) et la création des baccalauréats technologiques (1967), la première grande réforme est la création du collège unique, institué en 1975 : aux termes de la loi Haby, la formation de la première partie de l'enseignement secondaire est unifiée. Au début des années 1980, le collège est encore au centre des préoccupations : Louis Legrand remet à Alain Savary, son rapport *Pour un collège démocratique* dont les recommandations tendent à renforcer le collège unique (Legrand, 1982). En 1987, pour répondre à la demande économique de diplômés de

niveau IV (baccalauréat) et à la demande sociale d'augmentation du niveau général de formation, les baccalauréats professionnels sont créés (1). C'est aussi à cette époque que Jean-Pierre Chevènement, alors ministre de l'Éducation nationale, lance le slogan de 80 % d'une tranche d'âge au niveau du baccalauréat. Au début des années 1990, Lionel Jospin entame la rénovation pédagogique des lycées dans la logique de la loi d'orientation du 11 juillet 1989 qui plaçait l'élève au centre du système éducatif. La préoccupation est d'accueillir et de gérer au mieux le nouveau flux d'élèves qui atteignent le lycée puis l'enseignement supérieur (2).

Alors que l'école a été longtemps avec la famille le lieu privilégié où se forgeait l'éducation des jeunes,

le développement des médias en tous genres bouleverse cette situation, donnant un accès beaucoup plus diversifié aux connaissances : les réformes de structures n'ont pas pris en compte cette nouvelle réalité. Parallèlement, la masse des savoirs et des créations connaît depuis la fin du xx<sup>e</sup> siècle un accroissement sans précédent.

L'école a donc à faire face à la concurrence extérieure d'autres sources de savoirs et à la difficulté du choix de ce qui doit être enseigné. Malgré cette réalité, les responsables administratifs ou politiques de l'éducation ont continué pendant longtemps à se désintéresser de la question des contenus : les programmes d'enseignement étaient l'objet d'un accord tacite. La rupture peut être située au milieu des années 1970 quand le premier choc pétrolier s'est traduit par des vagues de licenciement et par une augmentation très importante du nombre de chômeurs. On s'est alors volontiers tourné vers l'École pour lui reprocher son conservatisme, son inaptitude aux changements, etc., l'inadéquation de ses diplômés aux exigences nouvelles des entreprises, etc. Ce dernier reproche est d'autant plus injuste que les diplômés professionnels sont définis depuis les années 1950 dans le cadre des Commissions professionnelles consultatives (CPC) (3) dans lesquelles sont représentés les employeurs, les salariés, les pouvoirs publics, etc.

## RAPPEL HISTORIQUE

À partir de là, la modernisation de l'école va devenir une préoccupation majeure des différents gouvernements qui se succèdent.

En 1985, le sociologue Pierre Bourdieu remet au Président de la République le rapport *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, au nom du Collège de France. On peut y lire : « L'inertie structurale du système d'enseignement qui se traduit par un retard plus ou moins grand selon les moments et selon les domaines, des contenus enseignés par rapport aux acquis de la recherche et aux demandes de la société, devrait être méthodiquement corrigée par des interventions réglementaires ou des incitations indirectes visant à favoriser la révision des programmes, des manuels, des méthodes et instruments pédagogiques » (Collège de France, 1985, p. 31). Le cadre est donné : les programmes scolaires ne peuvent continuer à faire abstraction des développements de la science et de l'évolution de la société.

À partir de là, l'enjeu va consister à chercher un équilibre entre des options contradictoires soutenues par des universitaires, des intellectuels et des responsables politiques.

À partir de 1988, Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale, s'inscrivant dans la logique du rapport du Collège de France, ouvre le chantier de la rénovation des programmes d'enseignement. Dans chaque discipline, il confie à un universitaire de renom, la présidence d'une mission de réflexion qui « s'étend de l'enseignement élémentaire à l'université » (4). Sous la co-présidence de François Gros (physicien) et de Pierre Bourdieu, ces onze présidences forment la « commission Bourdieu-Gros ». Dans un premier temps, celle-ci va rédiger et rendre public un texte d'orientation *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement* (1989) : il propose sept principes et suggère la création du Conseil national des programmes d'enseignement qui « aura pour tâche de mettre en œuvre l'ensemble des [sept] principes ». La plupart d'entre eux sont aujourd'hui rentrés dans des habitudes des rédacteurs de programmes : l'actualisation des programmes, la hiérarchisation des savoirs, la diversification des approches, les enseignements donnés en commun, etc. (5) Dans chaque discipline, le président, assisté d'un groupe qui comporte des personnalités d'origines très diverses, reconnues pour leurs compétences, rédige un rapport qui est remis au ministre au cours du deuxième trimestre 1989. Il présente un état des lieux de l'enseignement de la discipline et des propositions de modifications qui sont fondés sur une consultation très large des enseignants : ceux-ci ont été invités à répondre à un questionnaire individuel et des synthèses ont été faites par les inspecteurs territoriaux au niveau de chaque académie.

Enfin, la loi d'orientation du 10 juillet 1989 crée le Conseil national des programmes (CNP) : c'est l'aboutissement de cette phase de réflexion sur les méthodes d'élaboration des programmes : dans son principe, le CNP doit permettre que soient mieux pris en compte dans les programmes, les évolutions scientifiques et les attentes de la société.

En quelques années (entre 1985 et 1990 – le CNP est créé par un décret du 23 février 1990), le contexte d'élaboration des contenus d'enseignement a donc totalement changé : d'une situation de monopole où des groupes restreints réunis autour d'inspecteurs généraux, rédigeaient les programmes, on entre au début des années 1990 dans une période

où une instance extérieure va jouer un rôle de régulation transversale. Les responsables politiques espèrent ainsi améliorer la qualité scientifique des programmes et mieux répondre aux attentes renouvelées de la société. Ils n'ont sans doute pas perçu à l'époque les conséquences de la création du CNP : au lieu de recourir à une instance – l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) – dont la position dans la hiérarchie de l'Éducation nationale est connue de tous, pour écrire les programmes, on met en place une instance « experte » transversale dont ni le positionnement hiérarchique, ni la mission ne sont très précis : « Le CNP donne des avis et adresse des propositions au ministre de l'éducation nationale sur la conception générale des enseignements, les grands objectifs à atteindre, l'adéquation des programmes et des champs disciplinaires, à ces objectifs et leur adaptation au développement des connaissances » (France, 1990, article 2). Ces imprécisions ne vont pas manquer d'avoir des effets sur le fonctionnement et l'efficacité du CNP.

## LE CONSEIL NATIONAL DES PROGRAMMES (CNP)

### Une instance transversale

Aux termes de son décret de création, le CNP comporte vingt-deux membres, choisis pour leurs compétences. Leur mandat est de cinq ans, renouvelable une fois. Depuis 1990, différents équilibres ont toujours été respectés dans le choix des membres : entre les disciplines, au besoin en faisant appel à des chargés de mission complémentaires, entre les ordres d'enseignement (primaire, secondaire, supérieur), entre les fonctions (enseignants, inspecteurs) ; enfin, sont également présentes des personnalités qui ne sont pas issues de l'éducation (chercheurs, acteurs de la société civile, etc.). En 2004, le CNP (membres et chargés de mission) comportait trois inspecteurs généraux, une directrice d'école, trois enseignants du second degré (mathématiques, français, économie-gestion), trois enseignants en Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), un professeur des Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), un écrivain-essayiste, un représentant de la société civile et dix enseignants-chercheurs ; ils se répartissent entre les disciplines de la façon suivante : deux pour le français, un pour les arts, quatre pour la philosophie, trois pour les mathématiques, deux pour la physique-chimie, deux pour l'histoire-géographie, trois pour l'économie et le droit, un pour les langues vivantes, un pour la technologie, deux pour les sciences de la vie et de la terre (6).

Selon les avis rendus par le Conseil d'État suite à des recours déposés sur la validité de certains programmes, le Conseil national des programmes est un organisme consultatif <sup>7</sup> dont le fonctionnement est parfaitement codifié : délai d'envoi des convocations, précision de l'ordre du jour, quorum, etc.

Avec la nomination de Luc Ferry (cf. *infra*), le CNP va pleinement jouer son rôle de régulation en émettant des avis collégiaux sur les projets de programmes qui lui sont présentés. Les avis sont publics et communiqués aux membres du Conseil supérieur de l'éducation (cf. *infra*).

### Le risque de l'opposition entre experts

Les projets de programmes sont rédigés sous la responsabilité d'universitaires avec l'aide de groupes qu'ils constituent, initialement Groupes techniques disciplinaires (GTD), transformés depuis en Groupes d'experts pour les programmes scolaires (GEPs). Ils sont constitués d'une douzaine de personnes qualifiées : enseignants, inspecteurs, universitaires. Tout comme leur président, les membres des groupes ont la conviction de faire des choix justes ; ils comprennent et acceptent mal les remarques que le CNP peut formuler sur ceux-ci. En différentes occasions, se sont développés des désaccords entre les groupes d'experts d'une part et l'instance experte – le CNP – d'autre part.

L'exemple le plus marquant est celui des programmes de philosophie qui ont connu de nombreuses réformes avortées entre 1992 et 2003. Dans son avis sur les programmes des séries générales (L, ES et S) du 28 mai 2002, le CNP faisait l'analyse suivante : « Au cours des quarante dernières années, les programmes de philosophie ont évolué, lentement mais sûrement, dans le sens de l'*indétermination* [...] Depuis longtemps, le CNP, pour remédier à cette situation préjudiciable aux élèves comme à la discipline, réclamait que les groupes d'experts chargés de rédiger les programmes de philosophie fassent l'effort de déterminer davantage ces programmes en vue de mieux réaliser deux objectifs : transmettre un minimum de culture commune aux élèves, notamment en matière d'histoire de la philosophie ; rendre l'évaluation au baccalauréat moins aléatoire ». Le projet concerné par cet avis n'a pas abouti et un nouveau groupe d'experts a été mandaté.

Dans son avis du 22 avril 2003 sur le nouveau projet, le CNP indique : « Le CNP estime que ce texte ne représente pas encore une avancée suffisante

dans le domaine de la détermination et ne protège donc pas les enseignants et leurs élèves contre les risques d'une évaluation aléatoire au baccalauréat. Mais les rédactions successives des programmes de philosophie ont suscité de tels différends qu'il n'apparaît plus possible de faire évoluer cet enseignement par la voie des programmes ». L'opposition reste entière entre le CNP et une grande part de la corporation constituée d'universitaires, de professeurs de lycées et d'inspecteurs : elle porte à la fois sur la conception de la discipline et sur celle d'un programme d'enseignement scolaire.

Au moment de l'écriture des programmes de collège entre 1995 et 1998, une situation analogue s'est révélée à propos de la technologie. En 1996, l'avis du CNP sur le programme du cycle central (classes de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>) marque son désaccord dans les termes suivants : « le CNP s'interroge sur plusieurs points : le caractère très « enseignement professionnel » de ce programme [...] ; la cohérence globale et la progression des scénarios de projets et des unités informatiques [...] ; la différence de présentation entre les unités informatiques et les scénarios de projet, avec pour ces derniers une absence de toute « notion » précise à acquérir. Il serait pour le moins paradoxal que la technologie devienne la seule discipline où n'apparaisse aucune exigence de connaissance [...] ; la quasi-absence concomitante de fléchage des relations avec les autres disciplines [...] ; l'écart « surprenant » entre les compétences instrumentales visées en fin de cycle qui relèvent pour l'essentiel du « bricolage » [...] et la référence permanente aux pratiques en entreprises ; le volume trop important des compétences visées ». Comme pour la philosophie, la corporation enseignante au sens large est plutôt favorable au projet du groupe technique. Sur la base de cet avis du CNP dont il faut rappeler qu'il est public, un accord a pu être trouvé sans que soit tranchée la question des références qui servent à définir les contenus de cette discipline : d'un côté, le GTD, fidèle à l'histoire de la technologie, se réfère aux pratiques de l'entreprise ; de l'autre, le CNP souhaite l'orienter plus nettement vers la technologie industrielle et particulièrement la réalisation, reprenant à son compte les propos de Lucien Géminard en 1977 : « Le but de la fabrication n'est pas l'objet lui-même, mais ce que la fabrication de l'objet aura eu comme effet sur divers grands aspects du développement de l'enfant [...] Le développement étant recherché par l'action, par l'acte et par la parole » (cité par Joël Lebeaume, 1996). La réécriture de ces programmes, entamée en 2002, a abouti à une nouvelle version pour la 6<sup>e</sup> au prin-

temps 2004. Le CNP s'est exprimé dans les termes suivants : « Le CNP apprécie la limitation des ambitions dans le domaine de la technologie tertiaire : en effet, il jugeait celles-ci démesurées au regard de la maturité des élèves. [...] Quant à l'accent mis sur la conception et la réalisation, il répond à une recommandation souvent répétée, consistant à mettre les jeunes en contact avec la matière le plus tôt possible. Le CNP préconise une confrontation réelle à la matière et à l'irréversibilité qui peut exister dans son façonnement : c'est un moyen aussi de responsabiliser efficacement les élèves dans leurs initiatives. La technologie avec les sciences expérimentales sont les seuls enseignements qui l'autorisent. Le CNP apprécie donc cette nouvelle orientation. » Dix ans après ses premières recommandations, le CNP réaffirme ses préférences.

### Les conditions nécessaires pour donner un avis

Le caractère aléatoire des contenus d'enseignement entraîne que n'importe quel enseignant, chercheur ou inspecteur peut être en désaccord avec les choix opérés. Il en va bien sûr de même pour le CNP dans sa globalité et pour chacun de ses membres individuellement. La lecture *a posteriori* d'un projet de programme peut toujours donner lieu à des réactions négatives. Cette situation n'est pas nouvelle, mais auparavant l'Inspection générale usait implicitement de son autorité hiérarchique pour imposer un changement. Conscient de cette difficulté, le CNP a souhaité préciser différents éléments de la rédaction des programmes.

Dès l'automne 1991, il est à l'initiative de la concertation sur la Charte des programmes, qui associe les organisations syndicales, les associations de professeurs spécialistes, les parents d'élèves, les corps d'inspection et des représentants de l'administration. Le texte définitif est publié au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* (BOEN) du 20 février 1992. Il donne une définition du programme (8) et explicite quelques principes qui reprennent largement ceux de la commission Bourdieu-Gros ; enfin elle indique « ce qui doit figurer » dans un programme : les objectifs, les connaissances et les compétences. Ce document, utile pour les groupes d'experts dont souvent les membres n'ont pas de réflexion particulière sur l'objet « programme » (cf. *infra*), ne prend en compte que des critères de forme.

En 1994, sous la présidence de Luc Ferry, le CNP rédige *Les idées directrices sur les programmes de*

*collège* qui préconise quatre orientations pour en améliorer la rédaction : hiérarchiser, alléger, harmoniser, clarifier. Souvent cités, ces quatre principes ne sont en fait que peu utilisés comme critères de lecture d'un nouveau programme.

L'amélioration la plus importante a été apportée par la décision d'adresser une lettre de cadrage, au groupe d'experts chargé de l'écriture d'un nouveau programme. C'est en 1998 que cette pratique est généralisée à l'occasion de la refonte des programmes de lycée. Dans son principe, elle répond à deux exigences : d'abord ne pas laisser le groupe d'experts décider des finalités d'un enseignement, ensuite faciliter l'avis du CNP qui se rapproche ainsi d'un avis de conformité au cadrage fixé.

Cette lettre est signée par les deux commanditaires : l'administration par la voix de la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO) qui a la responsabilité du calendrier, des conditions de mise en œuvre, des horaires d'enseignement, de l'articulation avec les examens, etc., et le CNP qui doit s'assurer des cohérences sur l'ensemble du *curriculum*, au sein de la discipline mais aussi à chaque niveau d'enseignement ainsi que la prise en compte des évolutions prévisibles dans la discipline.

Par exemple, la lettre de cadrage adressée au président du groupe d'experts physique-chimie en 1999, indique : « Le programme de seconde [...] doit être reconstruit. Tout objet technique moderne est d'une grande complexité ; tenter d'en analyser successivement les différents aspects donne une fausse idée de la science. [...] il faut en effet y [dans le programme] trouver l'essentiel des notions fondamentales qui vont donner : aux non-scientifiques, une culture scientifique minimale dont ils auront besoin, même s'ils n'approfondissent qu'assez peu en première ; et aux futurs scientifiques, de très solides bases de départ pour d'importants approfondissements ultérieurs. » Elle précise ensuite, la progression sur les trois années du lycée. Sur cette base, la mission du groupe d'experts est de trouver les contenus d'enseignement les mieux adaptés à ces ambitions et d'en assurer une explicitation et une présentation qui soient compréhensibles par les enseignants.

### **Une prise de décision collective**

En dehors de quelques cas, sa composition pluridisciplinaire a permis au CNP d'émettre des avis utiles et susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement. La validité d'un programme passe en

effet par la possibilité que donne le texte d'être interprété correctement par les enseignants. Il n'est donc pas nécessaire d'être spécialiste de la discipline pour s'interroger sur un programme donné. Dans un passé récent, les avis du CNP ont donc consisté en général à anticiper les conséquences des choix opérés plutôt que de d'évaluer la qualité des contenus selon une échelle de valeurs qui demeure très incertaine.

L'avis favorable rendu le 7 juin 2005 sur le programme d'histoire-géographie de la série sciences et technologies de gestion (STG) s'inscrit dans cette logique en précisant : le nouveau programme « représente un progrès réel par rapport au programme en vigueur : l'effort d'allègement est apparent et la possibilité de choix laissé aux enseignants est appréciable dans une série où les attentes et les intérêts des jeunes peuvent être très divers d'une classe à l'autre ». Il en est de même pour l'avis négatif (rendu le 7 juin 2005) sur le programme de mathématiques de la classe terminale de la même série STG : « Le CNP n'est pas d'accord avec ce programme d'une part, parce qu'il ne comporte pas de lien explicite avec les autres disciplines et avec les objectifs spécifiques de cette série et d'autre part parce qu'il risque d'encourager une présentation axiomatique des mathématiques à des élèves qui auraient plus besoin de les manipuler que de les théoriser ! » Enfin, on peut encore citer l'avis du CNP pour le programme de philosophie pour les séries technologiques (avis rendu le 7 juin 2005) : « Le CNP s'interroge très sérieusement sur les conséquences que ce projet risque d'avoir dans l'avenir : son imprécision délibérée donne des armes à ceux qui s'accommoderaient volontiers d'une suppression de cet enseignement ! Le CNP ne souhaite pas être le complice d'une telle dérive ».

Dans ces cas, les avis du CNP ne portent pas sur les choix scientifiques en tant que tels, mais bien sur leurs conséquences en termes d'enseignement.

### **Une jurisprudence discutable**

La proximité du CNP avec le pouvoir politique a parfois eu comme conséquence une certaine forme de transfert de compétence et de responsabilité : longtemps, un avis négatif du CNP a conduit au retrait du projet de programme et à l'obligation faite au groupe d'experts de le retravailler. L'avis du CNP prévalait sur les choix experts du groupe et parfois sur ceux des enseignants interrogés dans le cadre des consultations nationales : alors que la décision de mettre en œuvre un nouveau programme relève



réglementairement du ministre, cette habitude a mis progressivement le CNP en position de censeur préalable ! C'est ainsi que pendant plusieurs années, seuls les programmes ayant reçu un avis positif de la part du CNP ont été soumis au Conseil supérieur de l'éducation et quels que soient les votes de celui-ci, le ministre a décidé de les faire appliquer en s'appuyant sur l'aval du CNP. Dans cette procédure, on a fait jouer au CNP une fonction qui ne relève pas de sa compétence telle qu'elle est fixée dans le décret de création. Expertiser les conséquences possibles et instruire l'analyse d'un nouveau programme ne peuvent en aucun cas se substituer à la décision politique qui doit prendre en compte d'autres paramètres telles que l'urgence ou l'opportunité : en attirant l'attention sur les risques encourus, le CNP joue un rôle d'alerte qui peut permettre de prendre les mesures nécessaires pour éviter des conséquences indésirables. C'est ainsi par exemple qu'en décembre 2003, pour l'ensemble des disciplines technologiques de la série sciences et technologies tertiaires (STT), renommée à cette occasion STG, le CNP attirait l'attention de la façon suivante : « Le Conseil note que les modifications proposées (changement d'appellation de la série et des différentes spécialités, nouveaux enseignements, nouveaux programmes) ne sont pas simplement une remise à jour des contenus liée à l'évolution des entreprises, et qu'elles éloignent cette formation de l'objectif de pré-professionnalisation spécifique à la voie technologique. Deux conséquences induites par ces évolutions ne sont pas suffisamment mesurées et analysées : la modification de l'équilibre des filières du second cycle ; la concurrence entre les différents bacheliers à l'entrée des filières sélectives (STS, IUT) ». Le ministre a préféré, en connaissance de cause, faire appliquer ces nouveaux programmes : la répartition des responsabilités a été en l'occurrence pleinement respectée. Il est toutefois dommage de constater qu'en dépit des alertes formulées par le CNP, les dérives n'aient pas été maîtrisées : par exemple, dans l'académie de Créteil, à la rentrée 2005, les orientations en classe de première STG accusaient une baisse de 10 % par rapport à celles en classe de première STT l'année précédente sans que l'on constate un report vers d'autres séries !

La « jurisprudence » évoquée ci-dessus n'a pas servi le CNP dans la mesure où des pratiques où seule, la position institutionnelle donne raison sans avoir à se justifier, ne peuvent être bien acceptées mais surtout cela a remis en cause le pouvoir exécutif qui s'est trouvé dessaisi d'une part de ses prérogatives.

## DES RESPONSABILITÉS MAL DÉFINIES

### Les avis consultatifs

Les programmes scolaires sont en France des arrêtés signés par le ministre chargé de l'Éducation nationale. Ils sont applicables dans tous les établissements publics et privés sous contrat (lesquels scolarisent plus de 99 % des élèves). La responsabilité de faire appliquer un nouveau programme relève donc du ministre. Pour prendre cette décision, il dispose du projet et des avis consultatifs d'une part du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et d'autre part du CNP (cf. *supra*).

Le Conseil supérieur de l'éducation est composé de 97 membres représentant les différents personnels de l'éducation nationale (48 membres), les collectivités territoriales, les associations périscolaires et les grands intérêts culturels, sociaux et économiques (16 membres), les parents d'élèves et les élèves (19 membres), les organisations syndicales (14 membres). Il est chargé de donner au ministre un avis sur toutes les questions touchant à l'École. L'avis du CSE se traduit par un vote à main levée : pour, contre, abstention, refus de vote. Les débats qui sont menés sur les programmes dépassent souvent les contenus d'enseignement. Les syndicats enseignants expriment à cette occasion leurs inquiétudes ou leurs désaccords à propos des conditions d'enseignement (horaires, dédoublement, etc.), des conséquences sur les épreuves d'examen, des besoins de formation des enseignants, etc. Des raisons très variées peuvent donc expliquer un vote négatif du CSE. Globalement, il est assez rare qu'un vote négatif du CSE entraîne le retrait d'un projet de programme.

### Les consultations nationales

Le projet de programme remis au ministre est le résultat du travail du groupe d'experts qui a souvent multiplié les contacts : il a reçu l'avis provisoire du CNP encore informel à ce stade, il a rencontré les organisations syndicales et les associations de professeurs de la discipline, mais surtout il dispose des remontées de la consultation nationale.

Depuis 1994, tous les programmes sont mis en consultation auprès des enseignants concernés. À l'origine, c'est pour régler un différend entre universitaires sur les programmes d'histoire et géographie de lycée que la première consultation nationale a été lancée. Elle a été mal accueillie par les organisations

syndicales et par l'association des professeurs d'histoire et géographie (APHG) qui ont contesté ce recours à la démocratie directe.

Dans une première période, les projets mis en consultation ont été diffusés en nombre dans les établissements concernés (écoles, collèges, lycées, lycées professionnels) avec un questionnaire ouvert. Depuis, les textes sont mis en ligne sur le site internet de la Direction de l'enseignement scolaire (<http://www.eduscol.fr>).

Pour les programmes de collège, entre 1995 et 1998, la note d'accompagnement suggérait que les réponses soient rédigées collectivement au cours d'une demi-journée banalisée. Les réponses devaient être ensuite adressées dans les rectorats où les inspecteurs territoriaux étaient chargés d'en faire des synthèses au niveau de chaque académie, transmises ensuite à la DESCO. Le groupe d'experts disposait ainsi des synthèses académiques et d'une synthèse nationale rédigée par la DESCO.

Dès les premières expériences, les professeurs ont montré un très grand intérêt pour ces consultations même si, parfois, les réponses étaient fortement inspirées par des positions syndicales. Pour le collège, plus de 80 % des établissements ont répondu régulièrement entre 1995 et 1998. Les professeurs, en tant que « cadres de l'éducation », ont accepté de contribuer à la prise de décision. Ils ont même eu tendance à outrepasser la demande en s'exprimant sur le choix des contenus alors qu'ils étaient interrogés sur leur faisabilité. Cette dérive pose question : appartient-il aux enseignants de choisir les contenus d'enseignement ? Ont-ils les compétences pour cela ? Les groupes d'experts ont souvent refusé de leur reconnaître cette légitimité en tenant compte assez marginalement des remontées. Les conditions d'exploitation des réponses n'a sans doute pas permis de mettre à la disposition des groupes d'experts, des renseignements vraiment utiles, sauf exceptionnellement. Les synthèses académiques, rédigées en termes choisis et courtois, ont en effet gommé toutes les aigreurs présentes dans les documents initiaux et elles ont eu tendance à laisser de côté les suggestions minoritaires : elles ont proposé un discours moyen représentant mal les aspirations particulières du terrain. Ce phénomène a été renforcé dans la synthèse nationale, sorte de « moyenne des moyennes académiques » !

Finalement, les consultations nationales ont donc peu d'effet sur le détail des programmes mais elles mettent assez bien en évidence les grandes ten-

dances et sont à cet égard un élément important de la procédure ; elles ont également souvent permis aux groupes d'experts de repérer les points du programme sur lesquels les enseignants s'interrogeaient et sur lesquels les documents d'accompagnement devraient donc apporter des précisions. Elles se sont révélées très utiles pour sensibiliser les professeurs aux nouveaux programmes, et pour donner aux inspecteurs territoriaux une carte du corps enseignant de leur académie.

### **L'autonomie « irresponsable » des groupes d'experts**

Les programmes scolaires sont des textes très différents dans une discipline particulière selon les formations et les niveaux d'enseignement, et plus encore entre les matières.

Par exemple, deux programmes de mathématiques ont été présentés au CSE du 7 juillet 2005. Celui de terminale STG comporte quatre parties : objectifs généraux pour la série STG ; mathématiques et usage de l'informatique en première et terminale STG ; organisation de l'enseignement et du travail des élèves ; le contenu du programme de terminale STG. Parallèlement, celui de l'enseignement de spécialité de terminale littéraire est construit selon le plan suivant : Introduction (les contenus disciplinaires, deux domaines transversaux, organisation du travail des élèves et TICE) ; arithmétique ; analyse ; statistique et probabilités ; géométrie ; argumentation mathématique (analyse du raisonnement, activités algorithmiques).

La comparaison de ces deux programmes montre à l'évidence que la composition du groupe d'experts et, en particulier le choix de son président, influe sur le plan retenu. Alors que de nombreux professeurs de lycées d'enseignement général et technologique seront amenés à enseigner ces deux programmes en parallèle, on ne s'est pas préoccupé des différences de présentation et de leurs conséquences sur la lecture que les enseignants peuvent en faire. En fait, on a laissé le soin à chaque groupe d'experts de se forger son propre point de vue sur ce que doit être un programme de mathématiques de lycée (9). Or, ni les présidents, ni les membres des groupes ne sont recrutés pour cela : leur expertise porte sur leurs disciplines et parfois sur la didactique de celles-ci, mais pas sur l'habillage qu'il faut donner à un programme pour qu'il soit correctement mis en œuvre par les professeurs : c'est un autre « métier » !

Cette situation est le résultat de l'autonomie laissée aux groupes d'experts qui a été considérée comme un des aspects importants de la nouvelle procédure mise en place au début des années 1990. Elle aurait pu fonctionner efficacement si les groupes avaient été responsables de leurs choix devant leurs commanditaires (DESCO, CNP), les enseignants, les corps d'inspection, le ministre même... Or, ils ne rendent de comptes à personne, se réfugiant derrière leur expertise disciplinaire à la moindre contestation ; même vis-à-vis du ministre, après que le programme a été discuté au CSE, ils se présentent involontairement en position de force en ne lui laissant que la possibilité du rejet global, souvent impossible à envisager pour des questions de calendrier.

C'est une sorte d'abus de pouvoir involontaire auquel se livrent régulièrement les groupes d'experts. Invités à définir des contenus d'enseignement, ils outrepassent très vite leur mission initiale : ils prennent ainsi la place du responsable politique, en fixant les finalités de l'enseignement, comme par exemple dans le programme de philosophie des séries technologiques (10) : « L'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement et de lui offrir une culture philosophique initiale » ; ils se substituent aux responsables administratifs et pédagogiques, en affirmant par exemple, dans l'introduction du programme de mathématiques de terminale STG que « chaque professeur garde toute liberté pour l'organisation de son enseignement, dans le respect du programme... ». Les groupes d'experts sont donc amenés à s'exprimer sur des aspects généraux de l'enseignement dont ils n'assumeront ni le suivi, ni l'évaluation et encore moins les éventuelles conséquences.

Cette sorte d'impunité est encore plus flagrante pour les contenus eux-mêmes. Plus sûrs d'eux que sur les questions générales, ils acceptent mal qu'on les interroge sur leurs choix et font souvent des programmes qui sont le reflet de leurs préférences personnelles. C'est ainsi que l'on trouve de l'arithmétique et une référence à la fenêtre de Dürer dans le programme de mathématiques de terminale littéraire, que l'immunologie prend tout d'un coup une place importante dans les programmes de sciences de la vie et de la terre (SVT) du collège, que les nouveaux programmes de technologie du collège se tournent résolument vers les sciences appliquées... sans que l'on ait étudié les conséquences de ces choix sur la formation générale des élèves !

## UN SYSTÈME SOUS PRESSION

### La décision de changement

L'intervention des responsables politiques est donc très limitée sur l'évolution régulière des enseignements. Elle se situe principalement dans la décision de changer un programme : pour cela, le ministre ne dispose pas de tous les éléments nécessaires. Les groupes de l'inspection générale à travers leurs thèmes de travail annuel en ont quelques-uns ; les inspecteurs territoriaux en ont aussi à travers les inspections individuelles ; la DEP étudie régulièrement les acquis des élèves ; certains services académiques travaillent sur les notes obtenues aux examens ; les organisations syndicales interrogent périodiquement leurs adhérents ; les associations de professeurs sont très attentives à ces questions, etc. Il existe donc une multitude d'informations éparses sur l'état d'une discipline et d'un enseignement.

Toutes les informations disponibles devraient être regroupées pour constituer une sorte de « tableau de bord des programmes ». D'ores et déjà, le ministre pourrait ainsi disposer de l'expertise scientifique indispensable, même si elle ne peut se substituer à la décision politique qui tient compte d'autres facteurs.

En complément, des pistes nouvelles devraient être explorées : le suivi des programmes, leur évaluation et peut-être leur expérimentation, comme on le fait par exemple avant de lancer un médicament sur le marché, et plus largement l'efficacité des programmes à moyen terme, les effets de l'organisation disciplinaire actuelle (11)...

### Les demandes de la société

À côté de ce quotidien qui fonde la quasi-totalité de l'enseignement, les dernières années ont vu se multiplier les demandes sociales ou politiques pour que l'école prenne en charge de nouveaux apprentissages.

On retrouve cela, pour l'éducation sexuelle. Le ministère de l'Éducation nationale a publié la circulaire « L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées » (BOEN, n° 9, 27 février 2003). L'orientation politique de ce texte est claire dès son introduction : « L'évolution des mentalités [...] a conduit les pouvoirs publics à développer l'éducation à la sexualité en milieu scolaire comme une composante essentielle de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen...[...] cette

démarche est d'autant plus importante qu'elle est à la fois constitutive d'une politique nationale de prévention et de réduction des risques... ».

Il en est de même pour la sécurité routière. Un encart publié au BOEN (n° 40, 31 août 2002) est intitulé « Mise en œuvre d'une attestation de première éducation à la route dans les écoles maternelle et élémentaire ». Dans son préambule, cette circulaire rappelle que « en 2001, 120 000 accidents corporels ont tué près de 8 000 personnes sur les routes de France. La population jeune est particulièrement touchée par l'insécurité routière... ». C'est pour répondre à un problème de société que l'École est appelée à intervenir.

Le passage à l'euro le 1<sup>er</sup> janvier 2002 avait suscité différentes initiatives de la part du ministère de l'Éducation nationale : un BOEN hors série (5 juin 1998) et la circulaire pédagogique « Préparation au passage à l'euro » (BOEN, n° 34, 20 septembre 2001). Ce texte donne des instructions pédagogiques suivantes : « Le sens de la monnaie et son utilisation font partie des objectifs d'apprentissage de l'école [...] En toute occasion, le sens du passage du franc à l'euro sera rappelé aux élèves. Un lien sera établi avec la construction européenne et son histoire, notamment les traités majeurs instituant l'Union européenne. Une présentation succincte des institutions européennes, et notamment de la Banque centrale européenne, pourra être réalisée. [...] La semaine du 22 au 27 octobre sera particulièrement consacrée aux opérations liées à cette ultime préparation. Elle doit concerner tous les niveaux d'enseignement, de l'école maternelle jusqu'au lycée, tous les publics accueillis en formation dans les établissements et toutes les voies de formation, générale, technologique et professionnelle, ainsi que les personnels de l'éducation nationale, enseignants et non-enseignants. » Dans ce cas, on est entre la demande sociale et la décision de responsables politiques dont beaucoup pensaient à l'époque que c'était par les enfants que l'on parviendrait à familiariser les adultes à l'euro.

### **Les interventions politiques**

Certains enseignements peuvent aussi être introduits ou modifiés à la demande explicite des responsables politiques. Pour l'Éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD), le Président de la République lui-même est intervenu pour demander que cet enseignement soit assuré à tous les jeunes de la maternelle au baccalauréat. La

circulaire de juillet 2004 (BOEN, n° 28, 15 juillet 2004) indique que la présente circulaire « s'inscrit dans la stratégie nationale du développement durable, adoptée par le gouvernement en juin 2003 ». Selon « le souhait du Président de la République, la charte de l'environnement [...] implique la responsabilité de tous. » Ici, l'implication des autorités politiques est explicite alors que les scientifiques sont loin d'être unanimes pour définir les concepts liés à l'environnement et au développement durable. La tradition française veut qu'un contenu d'enseignement soit d'abord assuré sur le plan scientifique, en l'occurrence ce n'est pas le cas puisque la décision politique a prévalu.

Il y a également les injonctions, pas toujours suivies d'effets mais pour autant réelles, émanant d'autres instances. Par exemple, la loi du 23 février 2005 « portant reconnaissance de la nation et la contribution nationale en faveur des français rapatriés » indique dans son article 4 que « les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit ». Cette loi fixe donc un contenu d'enseignement ignorant toutes les règles habituelles, notamment qu'il revient au ministre de l'éducation nationale de définir les programmes. Elle a par ailleurs suscité de nombreuses réactions hostiles de la part des universitaires parce qu'elle « impose une histoire officielle, contraire à la neutralité scolaire et au respect de la liberté de pensée qui sont au cœur de la laïcité » (12). De l'avis des scientifiques, le pouvoir législatif a manifestement outrepassé ses droits.

L'enseignement de l'Europe fait régulièrement l'objet d'interrogations de la part de parlementaires. Dans le cadre la préparation de la journée de l'Europe, fixée au 9 mai 2005, la Direction de l'enseignement scolaire a publié une circulaire où l'on peut lire : « Par ses dimensions culturelle, économique, sociale, universitaire, l'Europe fait aujourd'hui partie de notre vie quotidienne. Les enseignements scolaires, et notamment, mais sans exclusive, ceux d'histoire, de géographie et d'éducation civique, juridique et sociale, sont le cadre privilégié de l'information des élèves sur les grandes questions européennes. Les programmes offrent de nombreuses occasions d'aborder divers aspects de l'Europe et de la citoyenneté européenne. » Dans une période où l'on débattait beaucoup sur l'Europe (13), les enseignants sont rappelés à leurs devoirs.

L'école est donc de plus en plus sollicitée pour prendre en charge les préoccupations sociales ou politiques du moment. En répondant à ces demandes, on fait le choix de faire suivre par l'École les évolutions de la société, renonçant à les influencer et à les maîtriser. On reporte sur les équipes éducatives et particulièrement sur les enseignants, la responsabilité des nouveaux apprentissages pour lesquels la société, c'est-à-dire souvent les parents, s'est révélée impuissante. Enfin, on introduit ainsi dans les établissements scolaires des contenus d'enseignement qui n'ont pas d'assises scientifiques : ils ne se réfèrent ni à des savoirs universitaires, ni à des pratiques sociales de référence codifiées. En l'occurrence, la décision politique estime pouvoir se passer de l'expertise scientifique.

### La vision à long terme

À côté de l'adaptation régulière des programmes habituels et des demandes d'« éducation à » qui se règlent au coup par coup, les contenus de l'enseignement scolaire nécessitent des mutations plus profondes qui s'inscrivent dans le long terme. Les programmes scolaires sont de plus en plus longs, de plus en plus précis. Les listes de connaissances sont toujours aussi fournies, les compétences sont de plus en plus nombreuses et exigeantes... Les professeurs ont de plus en plus de mal à les enseigner, les élèves à les apprendre. La multiplication des sujets supplémentaires à étudier, alliée à ces programmes toujours plus foisonnants, transforme progressivement l'enseignement scolaire en un patchwork dénué de cohérence et de sens. Depuis près de soixante ans – le Plan Langevin-Wallon (1947) –, revient de façon récurrente la nécessité de recentrer plutôt que d'éparpiller, d'apprendre à apprendre plutôt qu'apprendre à savoir, apprendre à trouver plutôt que connaître...

Dans ce contexte général, l'idée de la culture commune, du socle commun ou du socle fondamental est restée longtemps une utopie. Déjà présente dans le rapport Langevin-Wallon en 1947, l'idée est devenue une nécessité avec la mise en place du collège unique... en 1975 ! Il aura fallu attendre de nouveau trente ans et d'innombrables rapports (14) pour que le principe du socle soit inscrit dans la loi dans les termes suivants (Loi d'orientation et de programme, 23 avril 2005, art. 9) : « La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève, les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et

réussir sa vie en société. Ce socle comprend : la maîtrise de la langue française ; la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ; une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ; la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ; la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ».

Pour la première fois depuis la fin de la seconde guerre mondiale, le Parlement a défini un contenu d'enseignement en indiquant ce que le socle doit comprendre. Le rejet de l'idée même du socle par une grande part du corps enseignant – sans doute une majorité – est lié à l'absence de précision sur les objectifs visés. Certains soupçonnent le ministère de vouloir officialiser l'École à deux vitesses : l'école du socle et l'école des milieux favorisés ; d'autres y voient les premiers signes d'une remise en cause de certains enseignements : ceux qui, comme l'EPS, les arts ou la technologie, ne sont pas cités explicitement dans la loi ; d'autres encore y voient un outil de pilotage du système : une part des moyens d'enseignement pourrait être attribuée en fonction des résultats obtenus au socle...

Ces préoccupations sont justifiées, mais elles ne portent pas sur la question essentielle de la forme et du contenu du socle. Ce n'est pas un programme puisqu'il n'est ni annuel, ni disciplinaire. C'est plus qu'une circulaire donnant un simple cadrage puisqu'il est dans la loi. Alors, différentes hypothèses peuvent être faites : ce peut être un objet d'étude en tant que tel, il faudrait s'assurer alors de la validité du choix de ses contenus possibles sur le plan épistémologique ; ce peut être aussi une clé de lecture des programmes pour les professeurs et les parents d'élèves, il n'est pas sûr que son utilisation ne nécessite pas d'adapter les programmes actuels ; ce peut être encore un outil de pilotage, mais alors il devra être accompagné de protocoles d'évaluation dont l'utilisation serait obligatoire...

En plus de ces questions générales, la rédaction du socle commun de connaissances et de compétences nécessite une approche globale de la formation, ce qui est une nouveauté ; elle impose aussi de hiérarchiser les contenus dans chaque discipline et entre les disciplines pour distinguer les points de passage obligés qui permettent aux élèves de poursuivre avec profit leur parcours scolaire...

Les groupes d'experts qui jusqu'à présent ont travaillé sur les programmes ne sont pas armés pour répondre à toutes ces exigences. La rédaction du socle peut donc être l'occasion de revoir la procédure de réflexion sur les contenus d'enseignement.

## CONCLUSION

L'enseignement scolaire s'est longtemps développé sur un petit nombre de disciplines aux références universitaires incontestées. À l'époque, les responsables politiques en avaient délégué la traduction programmatique à la hiérarchie pédagogique du ministère. Quand des références non universitaires ont commencé à être prises en compte dans les enseignements et qu'il a fallu choisir lesquelles retenir, les responsables politiques ont été amenés à jouer un rôle plus important. Au fur et à mesure que la place des politiques se renforçait dans la définition des contenus scolaires, celle de la science se réduisait, comme si science et politiques ne pou-

vaient se retrouver sur les programmes d'enseignement. La rédaction d'« un bon socle commun » nécessitera un rapprochement : un socle scientifique sans choix politique ne sera qu'un « machin » supplémentaire dans le système, et un socle aux objectifs clairement définis ne servira à rien s'il n'est pas construit sur des bases scientifiques solides.

Dominique Raulin

dominique.raulin@ac-orleans-tours.fr  
Directeur du Centre régional de documentation  
pédagogique de l'académie d'Orléans-Tours  
Ancien secrétaire général du Conseil national  
des programmes (2002-2005)

## NOTES

- (1) En 2004, 52 % des élèves de terminales ont passé un baccalauréat général, 30 % un baccalauréat technologique et 18 % un baccalauréat professionnel.
- (2) 249 000 candidats se sont présentés au baccalauréat en 1970 et 623 000 en 2004.
- (3) Créées en 1948 en même temps que le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) au niveau national.
- (4) Extrait de la lettre adressée à Ph. Joutard, chargé de la réflexion sur les programmes d'histoire et de géographie.
- (5) Un principe n'est manifestement pas rentré dans les faits : « toute adjonction devant être compensée par des suppressions ».
- (6) Certains membres ne peuvent être classés de façon certaine dans une discipline précise.
- (7) Conseil d'État : section des contentieux, avis du 13 novembre 2000 : « [L'administration] seule est en mesure d'établir, par la production des procès-verbaux des séances du CNP, que les membres de cet organisme consultatif ont été régulièrement désignés et convoqués et que les règles de quorum ont été respectées ».
- (8) « Le programme est un texte réglementaire, publié au *BO* : c'est le texte officiel qui sert de référence nationale pour fonder *dans chaque discipline, à chaque niveau*, le « contrat d'enseignement », c'est-à-dire le cadre à l'intérieur duquel l'enseignant ou l'équipe pédagogique font les choix pédagogiques adaptés aux élèves dont ils ont la responsabilité. Il a par ailleurs pour fonction d'établir une clarification entre les différents niveaux du système éducatif et de définir les compétences que les élèves doivent acquérir. » (France, 1992, p. 488)
- (9) Il est possible que la forme pour le collège ou pour le LP doive être différente.
- (10) Ce programme a été présenté au CSE du 7 juillet 2005.
- (11) Par exemple, le positionnement de la géographie, le couplage physique et chimie, la discipline scolaire « sciences économiques et sociales », la place de la philosophie uniquement enseignée en terminale...
- (12) C. Liauzu, G. Meynier, G. Noiriol F. Régent, T. Van Thao, L. Valensi, « Colonisation : non à l'enseignement d'une histoire officielle », *Le Monde*, 25 mars 2005.
- (13) La France a voté par référendum sur le projet de constitution européenne, le 29 mai 2005.
- (14) Le dernier en date est celui de la « Commission nationale pour l'avenir de l'école », en 2004.

## BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. & GROS F. [dir.] (1989). *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement / commission présidée par Pierre Bourdieu & François Gros*. [Paris] : [Imprimerie nationale], 14 p.
- COLLÈGE DE FRANCE (1985). *Propositions pour l'enseignement de l'avenir / élaborées à la demande de Monsieur le Président de la République par les professeurs du Collège de France* (1985). Paris : Collège de France.
- DEMONQUE C. [dir.] (1994). *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?* Paris : CNDP ; Hachette éducation.
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1990). *Décret n° 90-179 du 23 février 1990 instituant le Conseil national des programmes*. [NOR : MENL9000312D].
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). « Charte des programmes ». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 8, p. 487-492 [NOR : MENW9250078X].
- ISAMBERT-JAMATI V. (1995). *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : L'Harmattan. [1<sup>re</sup> éd. Paris : Éd. universitaires, 1990]
- LEBEAUME J. (1996). « Une discipline à la recherche d'elle-même : trente ans de technologie pour le collège ». *Aster : recherches en didactique des sciences expérimentales*, n° 23, p. 9-41.
- LEGRAND L. (1982). *Pour un collège démocratique. Rapport remis au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : La Documentation française.
- PROST A. (1992). *Sociétés et politique : une histoire de l'enseignement en France en 1945 à nos jours*. Paris : Éd. du Seuil.
- RAULIN D. (2006). *Les programmes scolaires*. Paris : Retz.
- ROBERT A. D. (1993). *Système éducatif et réformes : de 1944 à nos jours*. Paris : Nathan.

ISSN : 0755-9593  
ISBN : 2-9506879-6-2

Les Sciences  
de l'éducation  
• Pour l'Ère nouvelle

Sciences de l'éducation et santé  
vol. 39, n° 1, 2006

**Jacqueline DESCARPENTRIES**

Introduction

**Jean CLÉNET**

Renouveler le sens et les modes d'interventions en formation

**Colette SCHOONBROODT et Arthur GÉLINAS**

Présentation des principaux référentiels utilisés dans nos travaux  
en éducation et santé

**Francis LESOURD**

Éducation, santé et temporalités

**Philippe STÉVENIN**

La santé par l'éducation

**Danièle FORESTIER et Gilles VANGREVELYNICHE**

Étude des représentations du dépistage du cancer et politique de prévention

**MUSÉE PÉDAGOGIQUE**

De l'Hygiène publique à l'éducation sanitaire

(Charles MARC, Prospectus et Introduction des Annales d'hygiène  
et de médecine légale [1829]) présenté par Jacques ARVEILLER

**NOTE DE LECTURE**

**NOUS AVONS REÇU**

Abonnement (4 numéros par an) :

Institutions : 50 € – Individuels : 40 € – Étudiants (sur présentation de la carte) : 30 €

Vente au numéro : 14 €

Accompagnez votre commande de votre règlement par chèque libellé à l'ordre de l'ADRESE  
ou d'un bon de commande

CERSE – Service abonnements – Université de Caen – BP 5186 – 14032 Caen cedex

Tél. : 02 31 56 61 96 Fax : 02 31 56 54 58

e-mail : sciences-education@unicaen.fr Web : www.unicaen.fr/mrsh/CERSE

# Entre recherche, pratique et politique : le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, une démarche originale

Céline Saint-Pierre

---

*Dans cet article, nous faisons état d'un processus original et unique de co-construction des savoirs en éducation. Nous tentons de cerner le jeu des rapports entre la recherche comme démarche de production de savoirs savants, les interventions des acteurs du système d'éducation, porteurs de savoirs pratiques et l'élaboration de politiques publiques au sein de l'appareil gouvernemental. Pour ce faire, nous analysons le mode de travail propre au Conseil supérieur de l'éducation, un conseil aviseur au ministre de l'Éducation du gouvernement du Québec. Nous présentons des exemples qui permettent d'explicitier le jeu des rapports entre ces trois éléments et nous concluons par quelques pistes susceptibles de les consolider tout en montrant les difficultés d'évaluer son pouvoir d'influence auprès des décideurs politiques et de la société civile.*

---

**Descripteurs (TEE) :** autorité compétente, développement de l'éducation, production sociale du savoir, Québec, réforme.

## INTRODUCTION

Nous nous proposons de faire état d'un processus unique et original de co-construction des savoirs dont le résultat vise à soutenir l'élaboration de politiques publiques en éducation. Nous tenterons de cerner le jeu des rapports entre la recherche comme démarche de production de savoirs savants, les interventions des acteurs du système d'éducation porteurs de savoirs pratiques et l'élaboration de politiques publiques. À cette fin, nous nous intéresserons plus particulièrement à un organisme assez unique, soit le Conseil supérieur de l'éducation, un conseil aviseur auprès du ministre de l'Éducation et

du gouvernement du Québec. Cet organisme est né en 1964 à la suite d'une recommandation du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Il faut dire ici que peu de gouvernements se sont dotés d'un tel type d'organisme dans leur structure et l'intérêt qu'il suscite dans d'autres pays et auprès de nombreux observateurs relève à la fois de la nature de sa mission et de l'originalité de son fonctionnement. En plus d'être un conseiller de l'État, le législateur, dans sa décision de mettre sur pied cet organisme (Saint-Pierre, 2004), lui a attribué le rôle de favoriser la participation démocratique de la société civile à la définition des politiques en éducation. La réalisation de



ce volet de sa mission repose en grande partie sur sa capacité à mettre en œuvre un véritable processus de co-construction et de circulation des savoirs dont les enjeux prennent place dans le champ éducatif considéré comme espace socio-politique. Le rapport de cette Commission, mieux connu sous le nom de rapport Parent, a appuyé sa recommandation sur sa conviction qu'il fallait assurer, au-delà du ministère de l'Éducation, une « liaison entre le grand public et le gouvernement, l'opinion publique ayant, en régime démocratique, le droit et le devoir de s'exprimer sur une question aussi vitale que l'éducation. » (Québec, 1993) Cet objectif allait devoir s'incarner dans une mission et un mode de fonctionnement favorisant l'interaction entre la recherche, les pratiques des acteurs de l'éducation et l'élaboration des politiques publiques en éducation.

Dans un premier temps, nous examinerons quel mode de travail a été mis en place par cet organisme pour réaliser sa mission. Nous verrons que la forme de sa structure et la composition de ses instances font se côtoyer chercheurs et praticiens de l'éducation dans la production des avis et des rapports destinés au ministre de l'Éducation. La réalisation de la mission centrale du Conseil supérieur de l'éducation repose en très grande partie sur la qualité expérientielle, les compétences intellectuelles et la disponibilité des membres de ses diverses instances, issus en très grande majorité du milieu même de l'éducation. Ils sont appelés à contribuer à l'élaboration de diagnostics et d'évaluations de situations à partir d'un examen critique des pratiques de leur propre milieu ; par ailleurs, il leur est demandé d'appuyer leur analyse sur les résultats des recherches existantes sur le sujet traité ou réalisées par l'équipe de recherche du Conseil. Les connaissances ainsi co-produites par les chercheurs et les praticiens constituent le matériau premier et essentiel au travail des membres du Conseil et de ses commissions chargés de formuler des orientations pour l'action sous forme de recommandations. Celles-ci sont déposées en premier lieu au ministre de l'Éducation du Québec et diffusées par la suite aux acteurs de l'ensemble du système d'éducation. Tous les avis et rapports sont rendus publics et font l'objet d'une large diffusion.

Dans un deuxième temps, nous présenterons quelques exemples concrets qui permettront d'expliquer comment le Conseil produit ses avis et de dégager, dans la mesure du possible, l'influence qu'il a exercé sur l'élaboration de certaines politiques éducatives. Nous y verrons comment la recherche joue un rôle-clé dans la validation des

recommandations du Conseil et permet aussi d'ouvrir de nouveaux champs de connaissance qui orienteront les contenus des politiques éducatives.

Enfin, nous terminerons par la formulation de quelques pistes visant la consolidation des rapports entre la recherche, les milieux de pratique et l'élaboration des politiques éducatives. L'une d'elles mise sur l'acquisition de compétences spécifiques par les acteurs de terrain, une composante du professionnalisme collectif. Une autre concerne le statut des sciences de l'éducation dans la production des savoirs et la place que les facultés d'éducation occupent au sein de l'institution universitaire. Et enfin, nous concluons en montrant que, si pour le Conseil, l'évaluation de sa production au regard de la réalisation de sa mission est une garantie nécessaire à l'exercice de l'influence recherchée, le choix d'indicateurs pour ce faire n'est pas simple.

#### **UNE DÉMARCHE ORIGINALE DE PRODUCTION DES CONNAISSANCES : LE MODE DE TRAVAIL DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION**

Pour bien saisir l'originalité du Conseil supérieur de l'éducation, il faut en exposer la mission et le fonctionnement, puisqu'il n'existe pas d'organisme identique dans d'autres pays. Il s'agit d'un organisme consultatif dont le rôle est de préparer et de soumettre, à son initiative, des avis au ministre de l'Éducation. Ces avis portent sur toutes questions relatives à l'éducation à tous les ordres d'enseignement et à l'éducation des adultes, ainsi qu'à l'éducation à l'extérieur du système formel. Par ailleurs, la loi constitutive du Conseil supérieur de l'éducation oblige aussi le ministre à consulter le Conseil sur un certain nombre de questions, telle que les projets de règlements pédagogiques et leur modification. La loi prévoit que l'État et le ministre de l'Éducation se doivent de respecter l'indépendance et l'autonomie complète de l'organisme et d'observer la non-ingérence politique dans ses travaux.

De par la composition de ses instances, le législateur a voulu en faire un organisme de participation démocratique, ce qui le situe à l'opposé d'un bureau d'experts scientifiques ou de spécialistes. La centaine de membres qui les composent sont pour la plupart des acteurs de première ligne du milieu de l'éducation et une minorité provient de divers autres secteurs de la société québécoise. Ils sont enseignants et directeurs d'établissements à tous les ordres d'enseigne-

ment, parents d'élèves, étudiants à l'enseignement supérieur, ou représentants du milieu socio-économique. Les vingt-deux membres du Conseil sont nommés par un décret du gouvernement du Québec. Les commissions couvrent chacune un ordre d'enseignement et le secteur de l'éducation des adultes et elles sont composées de membres nommés par le Conseil suite à une consultation des milieux de l'éducation. Leur mandat est de quatre ans, renouvelable une fois. Ils siègent à titre individuel et non comme porte-parole de l'instance professionnelle ou de l'organisme auquel ils appartiennent bien qu'ils doivent en répercuter les préoccupations et rendre compte de ce qui se passe sur le terrain.

Tant la mission du Conseil, que les caractéristiques des membres qui composent ses instances, obligent à mettre en place une démarche de production des connaissances tout à fait originale. Elle fait appel, d'une part, à une démarche classique de recherche sous la responsabilité des chercheurs rattachés à la permanence du Conseil. D'autre part, les membres des instances de l'organisme, dont les interventions se fondent principalement sur leurs propres pratiques et expériences professionnelles, sont aussi mis à contribution dans la production de l'argumentaire analytique qui sera déployé pour soutenir les recommandations qui seront mises de l'avant dans un avis donné. Par ailleurs, en tant qu'organisme consultatif auprès du ministre de l'Éducation et outil de participation démocratique, le Conseil doit aussi solliciter les opinions du milieu, faire effectuer des recherches et des études et entendre les requêtes et suggestions du public en matière d'éducation. Pour remplir adéquatement ses objectifs, le Conseil doit pouvoir miser sur sa capacité d'intégration des savoirs savants et des savoirs pratiques. Il doit, en conséquence, favoriser une interaction dynamique entre les porteurs de ces deux catégories de savoirs et soutenir une intégration fructueuse des résultats des travaux de recherche et des connaissances provenant des pratiques des acteurs sur le terrain.

C'est dans la mise en œuvre de ce processus complexe que se trouve la spécificité de son mode de travail qui s'assimile à une démarche de co-construction des savoirs. Une analyse rigoureuse de ce mode de travail menée en temps réel et fondée sur une observation systématique des différentes étapes de préparation d'un avis, depuis le choix du thème qui sera traité jusqu'à l'adoption de l'avis par les membres du Conseil, n'a malheureusement jamais fait l'objet d'aucune recherche. C'est pour-

quoi, il nous sera impossible de rendre compte d'une manière fine et rigoureuse des rapports qui se déploient dans ce jeu de face à face entre ces deux ordres de connaissances portés par deux catégories de producteurs (chercheurs et praticiens) ; difficile aussi de démontrer comment ce jeu d'interactions a mené aux résultats obtenus en terme de contenus programmatiques et de nouvelles connaissances.

La mission du Conseil exige davantage et ne s'arrête pas ici. En tant qu'organisme de participation démocratique, il se doit d'accomplir son devoir de consultation très judicieusement. Pour y arriver, il doit prendre les moyens nécessaires pour rappeler au ministère de l'Éducation, aux citoyens et aux organismes et associations, leurs responsabilités de participer aux consultations et de répondre aux demandes d'informations et d'enquêtes de terrain qu'il leur adresse. Sous cet angle, cette cueillette d'information prend une dimension particulière. Tout en enrichissant la démarche classique de recherche, elle répond ici à d'autres objectifs qui visent à responsabiliser les acteurs de l'éducation à tous les niveaux du système, ainsi que la population en général, à remplir leur devoir de citoyen. Ce qui se traduit ici par un apport volontaire des membres de la société civile à la production et à la circulation d'informations lorsque sollicités par les recherches et enquêtes du Conseil. La démarche de recherche du Conseil doit aussi se concevoir comme un outil de consultation démocratique à des fins de conseil auprès du ministre de l'Éducation et en vue de l'éclairer dans sa prise de décision. On trouve ici un autre aspect de l'originalité de la démarche de recherche du Conseil qui n'est pas présent dans la démarche classique de recherche. De par la Loi qui le fonde, le Conseil doit se donner les moyens de sonder la population et, plus spécifiquement, le monde de l'éducation et de répercuter les opinions ainsi recueillies dans ses avis. Pour le ministre, il s'agit d'un volet important de validation des recommandations que lui soumet le Conseil.

Le pouvoir de cet organisme consultatif en est un d'influence auprès des décideurs politiques. Il s'exerce directement au moment de l'élaboration des politiques éducatives et de l'adoption de nouveaux régimes pédagogiques ou de leur modification, vu l'obligation du ministre, dans ce dernier cas, de demander l'avis du Conseil. Ici aussi, la recherche joue un rôle tout à fait particulier. L'efficacité de ce pouvoir repose sur la capacité du Conseil de traduire ses observations et son analyse en orientations pour l'action. Sa crédibilité nécessite de

pouvoir s'appuyer sur des recherches menées selon les règles de l'art et de les jouter à une analyse réflexive de ses membres qui soit de haut niveau. L'analyse réflexive que le Conseil préconise s'appuie sur une pensée critique et pragmatique, sur une vision systémique et prospective, sur l'utilisation de résultats de recherches, sur une connaissance de la conjoncture nationale et internationale afin de mettre en contexte les questions traitées. Elle doit mener à la formulation de recommandations opérationnelles axées sur des ajustements ou des changements majeurs à apporter pour améliorer le système d'éducation au Québec. Cette forme d'analyse comporte des exigences spécifiques pour les membres qui doivent délaisser la défense de leurs intérêts catégoriels, voire personnels, et être en mesure de traduire leur expérience professionnelle en savoirs d'expérience et de soumettre leurs opinions et leurs perceptions au registre de l'analyse. En même temps, ils doivent faire preuve de capacités d'écoute des préoccupations de leur milieu et pouvoir repercuter ce qui se passe dans le champ de l'éducation, tout en contribuant aussi à l'élaboration d'analyses de questions très diverses et parfois éloignées de leurs préoccupations premières. De plus, ils doivent posséder un intérêt pour l'évolution des idées et des courants de pensée qui animent les débats de société et, en particulier, en éducation.

La mission du Conseil comporte, par ailleurs, d'autres enjeux de taille. À titre d'exemple, il ne peut se faire le porte-parole direct des groupes particuliers mais il doit prendre acte de leurs positionnements. Il doit être tenu au courant des grands dossiers de l'actualité en éducation, tout en conservant la distance critique nécessaire au maintien de son autonomie et de sa liberté de pensée pour pouvoir jouer son rôle premier d'évaluation de situation, de réflexion critique, de diagnostic et de recommandation.

Si le Conseil utilise de manière importante les résultats de la recherche académique dans le domaine de l'éducation pour bien documenter les thématiques qu'il traite, il se différencie cependant des organismes classiques de recherche. En effet, la recherche menée au Conseil vise aussi à soutenir d'une certaine manière son fonctionnement démocratique et son rôle d'éclairer auprès des décideurs politiques en matière d'éducation. De plus, l'expertise de ses chercheurs et la qualité des recherches produites ne sont pas suffisantes à l'exercice de sa mission. Celle-ci repose en grande partie sur les niveaux de compétences des membres des commissions à pouvoir fonctionner dans un mode

de co-production d'analyses de situation devant ouvrir sur des recommandations de nature politique, recommandations dont la formulation et l'adoption relèvent d'une autre instance, celle de la table des membres du Conseil qui chapeaute tout l'organisme.

Le pouvoir d'influence du Conseil repose entre autre sur sa capacité à faire circuler ses idées tant dans les milieux de l'éducation que dans les autres segments de la société civile. Une large diffusion publique de ses productions présentées sous différentes formes constitue un levier pouvant favoriser son influence auprès du Ministre et dans la société civile. En ce sens, le Conseil est appelé à jouer, pour ainsi dire, le rôle d'un centre de liaison et de transfert des connaissances, un peu à la manière de ceux qui ont été formés, il y a une quinzaine d'années, par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie. Il exerce un rôle de liaison entre la recherche universitaire et les milieux de pratique par le processus même de co-construction des savoirs que nous venons de décrire ; son rôle de transfert des connaissances passe par la diffusion de ses productions vers les milieux de pratique et vers les décideurs politiques et rejoint sa mission d'alimenter et d'animer le débat public dans le champ de l'éducation.

La notion de « passeur » proposée par Jean-Louis Derouet décrit bien, à notre avis, en quoi consiste ce travail de liaison et de transfert. En effet, cette notion permet de montrer comment l'interaction, la négociation et la reformulation, sont des activités constantes du processus de circulation des savoirs. Selon lui, « cette approche permettrait de mieux appréhender les rapports complexes entre les formes savantes et les formes ordinaires de la connaissance telles que les acteurs la construisent, mais aussi entre les savoirs académiques et les pratiques pédagogiques et administratives qui posent la question de repérer à la fois comment la science récupère l'expérience professionnelle et comment l'activité pratique mobilise les résultats scientifiques » (Derouet, à paraître). Cette fonction de passeur s'applique bien à la mission du Conseil supérieur de l'éducation qui, pour respecter l'esprit qui a présidé à sa création, se doit de miser sur la création de liens efficaces entre la connaissance scientifique et la connaissance ordinaire d'une part, et d'autre part, sur une rencontre productive entre les chercheurs et les acteurs de terrain porteurs de ces différents savoirs.

L'exercice de ce rôle requiert des compétences spécifiques et c'est pourquoi nous en avons fait une dimension de la capacité du Conseil à remplir sa

mission. Nous y reviendrons. De plus, ce rôle exige un fonctionnement particulier de la part des chercheurs devant travailler dans cette perspective. Ils doivent être en mesure de traduire des savoirs de nature fort différente en provenance des acteurs de terrain et de la recherche scientifique. Ils doivent aussi dégager de ces savoirs ainsi intégrés une analyse socio-politique qui servira de toile de fonds à la formulation de recommandations qui soient crédibles pour les différentes catégories d'acteurs concernés, au premier rang desquels figurent les décideurs politiques. Dans ces deux moments de circulation des savoirs, tant les chercheurs que les acteurs du système d'éducation sont appelés à exercer des compétences spécifiques en matière de transfert des connaissances.

Dans cette première partie, nous avons voulu faire ressortir l'originalité du mode de travail du Conseil supérieur de l'éducation et la place qu'y occupe la recherche dans la production des idées et des connaissances. Cette originalité repose en bonne partie sur sa démarche de co-construction des savoirs où sont mobilisées des compétences en matière de production, de traduction et de transfert des savoirs ; des compétences que doivent posséder les chercheurs, mais aussi les acteurs du milieu de l'éducation. La qualité et la crédibilité des travaux d'organismes aviseurs tels que le Conseil, et le niveau de leur impact auprès des responsables politiques et de la société en général, en dépendent. Ces compétences sont davantage requises de la part de personnes appelées à siéger dans des instances chargées d'influencer les politiques publiques. Ils deviennent, pour ainsi dire, des partenaires des chercheurs tout en demeurant les acteurs du système qu'ils appellent à se transformer suite aux recommandations qui émergeront de leur travail analytique. Compte tenu du rôle attendu de ces personnes, nous avons observé que tant celles qui sont proposées par le milieu de l'éducation que celles qui sont nommées par le ministre pour siéger à la table du Conseil, sont, dans la grande majorité des cas, des personnes qui avaient déjà à leur crédit l'exercice de responsabilités de direction ou de *leadership* dans le milieu de l'éducation, ou encore qui avaient manifesté un intérêt certain pour la chose publique.

Comme nous l'avons mentionné d'entrée de jeu, aucune recherche rigoureuse n'a été réalisée jusqu'à ce jour sur le mode de production des avis du Conseil à partir du point de vue des chercheurs et des membres de ses instances. Il faut donc souhaiter que des projets de recherche soient réalisés pour

mieux documenter cette démarche. Une démarche tout à fait particulière de production de savoirs en éducation parce qu'elle fait appel à une interaction continue entre les porteurs de savoirs pratiques et les chercheurs engagés dans une démarche scientifique.

Nous tenterons maintenant, à l'aide de quelques exemples, d'explicitier plus concrètement le travail propre du Conseil dans la construction de son discours. Son impact sur l'élaboration des politiques dans le champ de l'éducation fera aussi l'objet de notre examen.

## **LA PRODUCTION DU DISCOURS DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION ET SON IMPACT SUR L'ÉLABORATION DES POLITIQUES PUBLIQUES**

Pour bien saisir les particularités de la production du discours du Conseil, il faut tenter de cerner comment le travail s'organise entre les représentants des milieux de pratique et les chercheurs d'une part, et d'autre part, comment se combinent les savoirs pratiques et les savoirs savants dans l'élaboration d'analyses et de propositions visant à éclairer et à orienter l'action des décideurs publics et des milieux de l'éducation.

Nos observations reposent sur notre propre expérience au sein de cet organisme en tant que présidente (1) durant près de six ans (1997-2002). Nous avons à ce titre dirigé l'organisme et supervisé l'ensemble des activités. Nous avons agi comme porte-parole auprès du milieu de l'éducation et nous avons été redevable au ministre de l'Éducation de la réalisation de la mission du Conseil.

La démarche de préparation d'un avis comporte plusieurs étapes que nous décrirons brièvement afin d'identifier dans la mesure du possible le rôle de chacun des groupes d'acteurs qui y participent. La première étape consiste à décider des thèmes sur lesquels porteront les avis qui devront être produits dans une année donnée. Le choix de ces thèmes représente une étape critique. Il repose sur une analyse de la conjoncture à moyen terme en éducation, au Québec et dans le monde, et sur la prise en compte des dossiers qui sont sur la table du ministre au cours de l'année, des questions particulières qui font problème et qui demandent des solutions à court terme ou encore des nouvelles politiques en préparation. La réflexion qui mènera au choix du thème doit combiner une vision prospective et un souci d'éclairer le ministre sur des questions qui figurent dans l'actualité de l'éducation au Québec.

À cette première étape du processus, nous avons observé que le partage du travail entre les chercheurs et les membres des instances s'effectue la plupart du temps, de la manière suivante. Les chercheurs contribuent davantage à l'analyse prospective et à la cueillette de données de recherche et à l'évaluation de la pertinence de choisir un thème donné au regard de la conjoncture qui prévaut en éducation au Québec. De leur côté, les membres des instances apportent davantage de considérations témoignant des préoccupations de leurs groupes professionnels respectifs et de leurs perceptions des problèmes présents dans le milieu de l'éducation. Données de recherche et perceptions des acteurs deviennent les matériaux sur lesquels s'appuient les commissions pour choisir le thème qui fera l'objet de l'avis. Les chercheurs agissent ici en soutien aux membres des commissions. C'est finalement la table du Conseil qui a le pouvoir de trancher et de faire le choix final du thème qui fera l'objet de l'avis dont la préparation revient ensuite à l'une ou l'autre des Commissions selon que le thème choisi concerne l'enseignement primaire, secondaire, collégial, universitaire ou l'éducation des adultes.

En fin de parcours, l'étape finale qui consiste en l'adoption de l'avis préparé par la Commission est du ressort du Conseil. Celui-ci a tout le pouvoir d'y apporter des modifications et d'ajouter ou de retrancher des recommandations. La table du Conseil doit dans la mesure du possible fonder ses décisions sur une vision systémique de l'évolution du système d'éducation et démontrer un certain flair politique pour évaluer la pertinence du contenu tant du point de vue du ministre, que de celui des acteurs du système d'éducation. Il en va de sa crédibilité publique et de sa légitimité politique.

Tout en suivant les règles propres à toute démarche scientifique, les chercheurs du Conseil doivent tenir compte dans leur façon de conduire la recherche et de rassembler les matériaux de l'importance de présenter les résultats de leurs recherches dans une forme qui soit appropriée aux finalités d'un avis qui doit comprendre des recommandations pour l'action. L'analyse du processus qui conduit à la production d'un avis montre clairement que les problématiques retenues et les concepts utilisés sont ceux qui auront été proposés par les chercheurs. Les membres des instances demeurent en retrait de cette partie du travail et adhèrent, sans en débattre longuement, aux cadres d'analyses proposés par les chercheurs. Il s'est établi une relation de confiance envers les chercheurs

de la part des membres des commissions et du Conseil. Il arrive rarement que leurs compétences soient remises en question et, lorsque c'est le cas, il est attendu que la direction administrative du Conseil fasse en sorte qu'ils soient retirés du dossier. Au Conseil, selon nos observations, les chercheurs ont un pouvoir d'influence important sur le choix du cadre analytique qui soutiendra l'argumentaire d'où émergeront les recommandations de l'avis en préparation.

Concrètement, le processus se déroule à peu près comme suit. Un premier exemple nous servira à le décrire. Il y a quelques années, la question du décrochage scolaire des garçons et de l'écart de réussite entre les filles et les garçons a fait l'objet de vives préoccupations au sein du monde scolaire et, plus largement de la société québécoise. La ministre de l'Éducation de l'époque a demandé au Conseil de préparer un avis sur cette question en centrant l'étude sur les problèmes rencontrés par les garçons. Les membres du Conseil ont plutôt opté pour une comparaison des facteurs de réussite des filles et de celle des garçons, indiquant, de ce fait, un positionnement politique à l'effet que les problèmes rencontrés par les garçons ne devraient pas conduire à négliger la situation des filles. Une fois fixé par le Conseil le choix des orientations à donner au traitement de ce thème, ce sont les chercheurs qui ont eu la responsabilité de colliger les résultats de recherche sur cette question et de trier les éléments nécessaires à la construction de la problématique qui allait encadrer la formulation du problème ainsi que les dimensions à prendre en compte dans l'analyse. Les chercheurs ont soumis aux membres des commissions de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire les résultats de leurs propres recherches et des recherches consultées en mettant en évidence les dimensions explicatives les plus intéressantes. Ceux-ci en ont débattu pour bien en comprendre le sens et la portée et enfin adopter une grille d'analyse.

Cette étape étant franchie, le travail des membres de ces deux commissions a porté plus spécifiquement sur l'élaboration des mesures à prendre pour corriger la situation et soutenir l'amélioration de la réussite des filles et des garçons. Comme c'est le cas dans la préparation de la grande majorité des avis, l'organisation du travail qui y préside repose sur une séparation claire des fonctions et des expertises entre la production des savoirs savants et celle des savoirs pratiques. Il est clair, compte tenu des composantes de la mission du Conseil que nous

avons exposées dans la première partie de notre présentation, que celui-ci doit s'appuyer sur ces deux types de savoirs dans l'élaboration des contenus des recommandations. Dans le cas de cet avis, les savoirs pratiques portés par les membres des commissions ont été davantage mis à contribution dans l'élaboration du plan d'action et dans la désignation des acteurs du système scolaire appelés à les réaliser.

Cependant, un retour sur les étapes de la préparation de cet avis montre clairement que ce sont les résultats de la recherche qui ont orienté de manière forte le diagnostic concernant les problèmes identifiés et servi d'outils pour valider le choix des positionnements des membres des commissions et du Conseil. Les nombreux débats qui ont suivi la parution de cet avis (Québec, 1999) ont montré l'importance de s'appuyer sur les résultats de recherche pour légitimer certaines des recommandations auprès du monde scolaire et de la population en général. Ainsi, la mixité des classes et l'absence d'hommes dans le corps enseignant au primaire ont souvent été évoquées comme causes des problèmes scolaires des garçons, lors de débats publics. La présentation de résultats de recherches menées sur ces questions au Québec et dans d'autres pays, a permis de démontrer et de convaincre, du moins en bonne partie, qu'il ne s'agissait pas de facteurs déterminants et de réorienter les prises de position sur d'autres facteurs explicatifs plus significatifs. La recherche dans ce cas-ci a permis de déconstruire des perceptions premières très fortes et de réorienter l'action sur d'autres causes (par exemple, les mesures spécifiques en lecture et écriture ; le décodage des stéréotypes sexuels dans la conception des rôles scolaires et le rôle des pères dans l'éducation de leurs fils, etc.).

Les analyses et les recommandations du Conseil sur cette question ont franchi le terrain du politique et servi de références centrales au ministre dans la définition des propositions qu'il a mis de l'avant pour remédier aux problèmes identifiés. En effet, plusieurs mesures et programmes spéciaux (le programme « Agir autrement » ; l'élaboration de plans de réussite pour chaque établissement) ont été mis en place par le ministre de l'Éducation pour donner suite aux recommandations du Conseil. Nous avons ici un exemple probant des liens étroits qui ont existé entre la démarche de recherche, la définition des pistes d'action par les membres des instances du Conseil représentant les milieux de pratique et l'élaboration de mesures et de politiques au sein du ministère

de l'Éducation. Cette question a occupé la place publique à la suite de la publication de cet avis et elle constitue encore aujourd'hui une préoccupation qui rejoint l'ensemble de la société québécoise.

Dans le cas de figure que nous venons d'évoquer, c'est un constat de situation venant du terrain sur le taux de décrochage scolaire des garçons qui a conduit les décideurs politiques à demander au Conseil supérieur de l'éducation de lui donner un avis sur cette question. Un autre cas de figure que nous évoquerons maintenant, fait référence au mandat d'initiative du Conseil. Celui-ci peut, à partir de sa propre évaluation de la conjoncture qui prévaut en éducation, choisir de préparer un avis au ministre sur une question qu'il juge nécessaire de prioriser dans l'agenda politique. Dans ce cas de figure, la thématique est choisie par le Conseil et l'argumentaire vise à convaincre le ministre de faire les suivis nécessaires soit par le biais de modifications aux règlements pédagogiques ou encore au niveau législatif, ou par l'implantation de toute autre mesure relevant de sa juridiction. L'exemple que nous avons choisi de présenter pour illustrer le mandat d'initiative du Conseil fait référence au *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation* qu'il a déposé au Ministre en 1998, à l'effet d'introduire une nouvelle dimension dans les finalités de la formation. Dans ce rapport il était proposé d'inscrire l'éducation à la citoyenneté comme composante des nouveaux programmes de formation au primaire et au secondaire et comme finalité de formation.

Cet exemple nous permettra de mettre en évidence une autre forme d'apport de la recherche. Elle consiste, dans ce cas, à explorer de nouveaux champs d'intervention en éducation et à proposer un nouveau *corpus* de références en matière de finalités de formation. L'examen des retombées de ce rapport (Québec, 1998a) à la suite de sa publication et de sa diffusion publique montre que la problématique et les concepts proposés par le Conseil, ont été repris en grande partie par les divers comités chargés d'élaborer les programmes au ministère de l'Éducation ainsi que par les intervenants de la société civile qui ont appuyé la recommandation du Conseil d'inscrire l'éducation à la citoyenneté dans les finalités de formation.

En effet, il y a quelques années, au moment de la parution de ce rapport, le champ de l'éducation à la citoyenneté était tout à fait nouveau, du moins au Québec, et fort différent dans sa perspective de l'éducation civique figurant dans les programmes

auparavant. Cette nouvelle problématique allait nécessiter d'inscrire de nouveaux objectifs à la fois dans les finalités globales et dans les contenus des programmes du primaire et du secondaire. Les influences qui ont présidé à ce travail sont venues de mouvements similaires observés au sein de la Communauté européenne et de pratiques déjà en œuvre dans certains milieux de l'éducation tant dans ces pays qu'au Québec, mettant de l'avant la valorisation d'une formation à la citoyenneté visant à moyen terme à redonner à la société civile les outils nécessaires à l'exercice de la démocratie.

Tout le mouvement qui a initié ce changement provient en grande partie de débats d'idées initiés par le Conseil. Si le Conseil, à l'aide de son équipe de recherche, a construit son argumentation à partir de recherches menées dans plusieurs pays, il s'est cependant appuyé sur une conjoncture spécifique au Québec pour justifier cette recommandation. Le principal élément de cette justification est venu de la commission des États généraux sur l'éducation (1995-1996) qui venait de déposer son rapport au ministre de l'Éducation. La Commission y recommandait d'inscrire la mission de socialisation comme finalités de l'éducation, avec celles d'instruire et de qualifier. La socialisation y était définie sous l'angle de « la transmission des valeurs qui fondent notre société démocratique (l'égalité, les libertés fondamentales, la justice, la coopération et la solidarité) et le respect des institutions communes. Elle prépare les individus à l'exercice de la citoyenneté en leur apprenant leurs droits et devoirs, le respect des règles communes et l'ouverture à la diversité. » (Québec, 1996) Ces objectifs furent explicités et concrétisés par le Conseil dans son rapport *Éduquer à la citoyenneté* (Québec, 1998a). À peine quelques années plus tard, les objectifs proposés ont été inscrits dans les domaines d'apprentissage et les domaines généraux de formation proposés dans la réforme de l'école québécoise.

Enfin, il est important de mentionner que la dernière décennie a été marquée dans le champ de l'éducation par des changements majeurs inspirés de la recherche en éducation et de l'intervention de la société civile, celle-ci s'exprimant tant par la voix de la Commission des États généraux sur l'éducation que par celle du Conseil supérieur de l'éducation. Notons aussi qu'environ 85 % des 2 000 mémoires soumis à cette Commission, lors de ses audiences à travers le Québec, ont cité au moins une référence provenant des avis du Conseil. Le Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, *Prendre le*

*virage du succès* (Québec, 1997), a repris sous la forme de sept lignes d'action, l'essentiel des dix chantiers prioritaires proposés par la Commission qui s'était, à son tour, fortement inspirée des travaux du Conseil supérieur de l'éducation (Québec, 1995b). En 1998, le gouvernement du Québec adoptait la Loi sur l'instruction publique (loi 180) qui allait concrétiser les grandes orientations de ce Plan d'action et donner le coup d'envoi de la présente réforme de l'éducation.

Il est difficile d'établir clairement la part d'influence de chacun de ces acteurs dans l'élaboration et la mise en application des réformes ou des changements en éducation, aucune étude rigoureuse et systématique n'ayant été réalisée encore sous cet angle. Mais il m'apparaît clair, qu'en plus des acteurs, le ministère de l'Éducation en tant qu'appareil d'État a joué le rôle de grand arbitre dans les choix qui ont été faits par la suite à partir des recommandations de la Commission des États généraux sur l'éducation et du Conseil supérieur de l'éducation. En effet, durant la décennie (1995-2005), sept ministres de l'Éducation se sont succédés provenant de deux gouvernements différents, soit le Parti québécois, de 1995 à 2003 et par la suite, le Parti libéral. Cependant, tous ces ministres ont maintenu le cap sur le cheminement de cette réforme et n'ont pas modifié les grandes orientations, du moins jusqu'à ce jour. Ils ont confié sa mise en application aux établissements et la rédaction des programmes au sous-ministre associé à l'enseignement primaire et secondaire et à des comités composés de fonctionnaires du ministère et de professeurs des Facultés des sciences de l'éducation.

La situation québécoise suggère le commentaire suivant. La plupart des études qui ont porté sur le rôle de l'État en éducation se sont intéressées davantage à l'analyse de contenu des politiques et aux conséquences de leur mise en application sur le système d'éducation. Il faudrait encourager la réalisation de recherches portant sur les processus de prise de décision dans l'élaboration des politiques et des divers programmes en éducation et sur le rôle de chacun des acteurs. Parmi ces acteurs, il serait opportun de porter une attention particulière au rôle de la bureaucratie d'État dont relèvent les comités ministériels chargés d'élaborer les politiques et les programmes qui les accompagnent. Nous constatons que peu d'études ont été menées sur la nature des pouvoirs de l'ensemble des acteurs qui œuvrent dans le champ de l'éducation et sur la façon dont ces pouvoirs se partagent entre la société civile et le gouvernement.

## PISTES POUR UNE CONSOLIDATION DES RAPPORTS ENTRE LA RECHERCHE, LES MILIEUX DE PRATIQUE ET LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Notre analyse du mode de travail du Conseil supérieur de l'éducation et l'expérience qui a été la nôtre à travers diverses commissions gouvernementales en éducation (2) au cours de la dernière décennie, nous suggèrent certaines pistes pour consolider les rapports entre la recherche, les milieux de pratique et les acteurs politiques chargés d'élaborer les politiques éducatives. La priorité, selon nous, devrait être accordée au renforcement des capacités professionnelles des acteurs qui interviennent en première ligne dans le champ de l'éducation dans le but de mieux les outiller afin qu'ils puissent contribuer davantage à la construction des savoirs en éducation. Le Conseil, dans l'un de ses avis, a recommandé que l'une des composantes du référentiel (Québec, 2000) de formation des enseignants du collégial (post-secondaire) vise l'acquisition de compétences qui préparent l'enseignant à la maîtrise de l'évolution de sa pratique et à sa capacité de pouvoir contribuer au devenir de la profession enseignante, soit à court, moyen, ou long terme. Ces compétences visent l'acquisition des outils nécessaires pour permettre à l'enseignant d'analyser ses pratiques et de participer au développement de connaissances tant pédagogiques, que disciplinaires et technologiques.

En tant qu'acte réflexif, la pratique de l'enseignement requiert une démarche de réflexion dans l'action et sur l'action. On dira que l'enseignement se professionnalise dans la mesure où il prend de plus en plus ses distances par rapport à l'application mécanique de techniques ; dans la mesure aussi où il intègre davantage une activité d'élaboration de stratégies qui s'appuient sur des savoirs constitués et, selon Marguerite Altet, sur le développement « d'une expertise de l'action en situation professionnelle » (Altet, 1996, p. 29). Philippe Perrenoud (1996, p. 206) nommera cette démarche de réflexion comme étant une démarche de *lucidité professionnelle* qui requiert de développer *un habitus professionnel* autour de l'analyse des pratiques en vue de les modifier au besoin. Pour y arriver, il est essentiel de se mettre en situation de prise de conscience de son propre mode de fonctionnement. Tant le « savoir analyser » que *l'habitus professionnel* font partie de ce que Michel Develay nomme « la conscience des ressorts de son action ».

Par ailleurs, la maîtrise de l'évolution de la pratique enseignante et la contribution au devenir de la pro-

fession enseignante requièrent aussi de pouvoir contribuer au développement des connaissances d'une manière qui aille au-delà de l'auto-analyse des pratiques et d'une démarche de réflexion. S'il est souhaitable que tous les enseignants prennent connaissance de la recherche et de ses résultats pour les réinvestir dans leur pratique, ils devraient aussi être mis à contribution d'une façon plus active en vue de fournir un apport davantage significatif à la théorisation des savoirs d'expérience pédagogique, c'est-à-dire à la transposition des savoirs de sens commun en savoirs savants.

Ces propositions nous apparaissent fort pertinentes non seulement du point de vue des objectifs de la formation des enseignants et du développement de leur identité professionnelle, comme cela a été proposé dans les divers documents publiés sur ces questions. Elles comportent en effet un intérêt supplémentaire et non négligeable, compte tenu de l'analyse que nous venons de proposer sur les rapports entre les milieux de pratique et l'élaboration des politiques en éducation, à partir de la description du mode de travail du Conseil. L'acquisition de ce type de compétences et de connaissances permettrait aux enseignants de tous les ordres d'enseignement de disposer des outils nécessaires pour intervenir sur les orientations des politiques en éducation avec la distance critique nécessaire ; elles favoriseraient aussi l'acquisition des connaissances nécessaires pour pouvoir non seulement influencer mais aussi proposer des alternatives innovatrices allant au-delà de la perspective défensive et corporatiste, dans laquelle ils se situent trop souvent. La maîtrise de telles compétences devraient aussi permettre aux acteurs des divers milieux de l'éducation appelés à siéger sur des instances consultatives du gouvernement, comme le Conseil supérieur de l'éducation ou tout autre comité ministériel, moins dépendants des spécialistes et des experts, et mieux en mesure de pouvoir débattre des résultats de recherche et des propositions d'analyse en toute connaissance de cause.

À ce titre, les Facultés de sciences de l'éducation ont un rôle primordial à jouer dans la formation initiale et le perfectionnement des personnels scolaires. En conséquence, il serait souhaitable qu'elles poursuivent et consolident leur association avec des écoles primaires et secondaires ; qu'elles introduisent dans leurs programmes de formation, une approche pédagogique favorisant une meilleure intégration des savoirs pratiques et des savoirs savants et qu'elles encouragent l'innovation et



l'expérimentation de nouveaux modèles de gestion et de formation ainsi que leur évaluation. Les programmes universitaires de formation des maîtres devraient accorder une place spécifique à la formation à la recherche dans les programmes de premier cycle (Québec, 1993 & 1998b) pour inciter les enseignants à prendre connaissance des résultats de la recherche et à les réinvestir dans leurs pratiques, à développer la capacité d'analyse critique de leurs propres pratiques et des pratiques éducatives en général, et à contribuer à leur renouvellement.

Dans la foulée des nouvelles politiques en éducation et considérant les changements majeurs qui traversent son mode de gestion et d'organisation, de même que ses programmes et ses méthodes pédagogiques, le système scolaire se situe au Québec à une croisée des chemins. Les universités ont ici un rôle central à y jouer, car elles portent une double responsabilité : celle de la formation des maîtres et des directions d'établissements scolaires et celle de la recherche en éducation. C'est une lourde responsabilité dont la prise en charge requiert de l'institution universitaire qu'elle se conçoive comme un lieu stratégique de croisement de ces divers types de savoirs et de production de nouvelles connaissances nécessaires à l'élaboration de politiques éducatives et à leur ajustement.

Cette perspective sur le rôle des universités ouvre sur une seconde piste d'action susceptible de favoriser la consolidation des rapports entre la recherche et les pratiques enseignantes. Elle oblige à examiner le statut des sciences de l'éducation et leur place dans l'institution universitaire. En effet, le développement de la recherche en éducation et la reconnaissance de la légitimité du champ de l'éducation en tant que domaine de connaissance et champ du savoir doivent être mieux soutenus. Au Québec, la situation à cet égard s'est beaucoup améliorée depuis quelques années mais elle demeure encore fragile. Les débats qui ont eu lieu dans nos universités au moment des modifications des programmes de formation des enseignants au primaire et au secondaire ont été vifs entre les facultés disciplinaires et les facultés des sciences de l'éducation. Bien que la situation aille en s'améliorant, ces facultés (anciennement des écoles normales intégrées aux universités dans les années 1969-1970) demeurent encore aujourd'hui les mal-aimées des universitaires et des universités et elles sont trop souvent marginalisées dans le champ proprement académique.

Le développement récent de plusieurs centres de recherche et la croissance du financement de la

recherche en éducation témoignent de ce changement important. Le besoin de connaissances en éducation est, par ailleurs, très ressenti et nous observons encore de graves lacunes au Québec. Récemment, l'on a assisté à une multiplication des projets de recherche sur le développement du curriculum, la réussite éducative, les modes de gestion scolaire, les politiques en éducation, le système d'éducation et son organisation, les pratiques d'enseignement, etc. Pour mieux soutenir ce développement et les particularités propres aux démarches de recherche en éducation, le Conseil a soutenu l'idée de la valorisation de nouveaux modèles de recherche qui répondraient mieux aux besoins propres au champ de l'éducation. Il a aussi souhaité que soit renforcé le support des organismes subventionnaires à ces types de recherche. Nous pensons ici à la recherche-action, à la recherche collaborative, à la recherche en partenariat universités-écoles dans l'esprit du programme de subventions connu sous le nom d'Alliances de recherche universités-communautés (ARUC). Ce programme accorde un soutien financier à une série d'activités de recherche, de formation et de communication novatrices « qui accentueront l'apprentissage mutuel et la collaboration horizontale entre les organismes de la communauté et les universités ; qui contribueront au développement social, culturel et/ou économique des communautés ; qui enrichiront la recherche, les méthodes d'enseignement et les programmes dans les universités et renforceront la capacité des collectivités de prendre les décisions et de résoudre les problèmes ». À notre avis, il s'agit ici d'une voie prometteuse pour le développement de la recherche en sciences de l'éducation en association avec les milieux de pratique, susceptible aussi de maximiser l'impact social de la recherche et d'assurer un meilleur soutien à l'évolution continue du système d'éducation et à l'élaboration des politiques éducatives. Rappelons que la « Politique québécoise de la science et de l'innovation » (Québec, 2001c) a fait une place à l'innovation sociale comme créneau de recherche à développer et l'innovation pédagogique fait partie des types d'innovation à soutenir.

Par ailleurs, la société québécoise dans son ensemble doit pouvoir compter sur la recherche pour évaluer et améliorer son système d'éducation et mettre en place les politiques nécessaires pour ce faire. C'est pourquoi, dans son rapport annuel 2000-2001 au ministre de l'Éducation, le Conseil a proposé « un axe d'intervention qui serait susceptible de soutenir l'État dans sa fonction de gouverner de l'ensemble du système d'éducation [...] Le Conseil

croit nécessaire de mettre en place un dispositif concerté de veille et de diffusion de l'innovation en éducation. » (Québec, 2001a, p. 93)

## EN GUISE DE CONCLUSION

Il nous apparaît opportun en terminant de rappeler le souhait impératif formulé par le Conseil dans son rapport annuel 1994-1995 (Québec, 1995a) parce qu'il renforce l'idée de l'université comme lieu stratégique de création et de renforcement des rapports entre la recherche, les pratiques et les politiques en éducation.

« Il paraît au Conseil d'une importance capitale que les universités privilégient dans leur rôle de développement social, celui de fournir tout l'éclairage qu'elles sont capables d'apporter en éducation, quand et où il le faut, à la fois dans des équipes de recherche-action sur le terrain, dans les grands débats publics et dans l'analyse indépendante des politiques d'éducation. » (Québec, 1995a, p. 80)

Le Conseil a aussi réfléchi à la façon dont il pourrait mieux contribuer à soutenir les acteurs du système d'éducation à tous les échelons, depuis le ministre de l'Éducation, dont il relève en premier lieu, jusqu'aux acteurs de première ligne. Dans son premier plan stratégique (Québec, 2001b) préparé à la demande du gouvernement, il a été appelé à proposer des indicateurs devant permettre d'évaluer comment il remplit sa mission et répond aux mandats qui

lui sont confiés. Il est intéressant de noter la place importante qu'y occupe la recherche comme indicateur de la qualité de son travail : « la production de rapports de recherche qui fondent la réflexion et présentent des synthèses de connaissances sur un sujet en mettant l'accent sur l'aspect novateur et sur les modèles porteurs d'avenir ici et ailleurs dans le monde ; les réalisations de consultations sous forme d'enquêtes, d'entrevues, d'audiences, d'appels de mémoires... qui assurent l'ancrage de la production du Conseil et offrent des balises quant à la pertinence des orientations proposées et à l'opportunité des pistes d'action. » (Québec, 2001b, p. 21)

Il a proposé d'autres indicateurs pour mesurer son influence en terme de portée effective de ses avis compte tenu de son rôle de conseiller d'État. Ceux-ci renvoient notamment à la mesure de l'influence du Conseil dans « l'avènement d'une politique ou l'ajustement d'une politique en réponse à une recommandation du Conseil. » (Québec, 2001b, p. 22) Tout en reconnaissant que la décision en matière de politiques publiques relève de plusieurs facteurs, il n'en demeure pas moins qu'il serait souhaitable qu'une analyse de l'influence du Conseil soit faite. De telles études d'impact permettraient d'enrichir la compréhension des rapports qui se jouent entre la recherche, les milieux de pratique et l'élaboration de politiques publiques. Le Conseil supérieur de l'éducation se révèle être un laboratoire exceptionnel à ce titre.

Céline Saint-Pierre  
saint-pierre.celine@internet.uqam.ca  
Université du Québec à Montréal

## NOTES

(1) Ce poste correspond à celui de président-directeur général et requiert une implication à temps plein. Le président ou la présidente du Conseil est nommée suite à un décret du Conseil des ministres du gouvernement du Québec.

(2) Présidente du Conseil supérieur de l'éducation (1997-2002), j'ai été membre de la Commission des états généraux sur l'éducation (1995-1996) et plus récemment, membre du Comité d'experts sur le financement de la formation continue (2003-2004).

## BIBLIOGRAPHIE

ALTET M. (1996). « Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser ». In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ?* Bruxelles : De Boeck, p. 27-40.

DEROUET J.-L. (à paraître). « De la notion de transfert à la celle de circulation des savoirs ». In *La circulation des savoirs en éducation : entre recherche et pratique*. Actes du colloque de Pointe-à-Pitre, 2001.

PERRENOUD P. (1996). « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience ». In L. Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier & Philippe Perrenoud, *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, p. 181-207.

QUÉBEC : CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*. Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : CSE.

- QUÉBEC : CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995a). *Vers la maîtrise du changement en éducation*. Rapport annuel 1994-1995 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy : CSE.
- QUÉBEC : CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995b). *Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : CSE.
- QUÉBEC : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Québec : MELS. Document disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/tmat.htm> (consulté le 3 mars 2006).
- QUÉBEC : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT (1997). *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : MELS. Document disponible sur internet à l'adresse : <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/reforme.htm> (consulté le 3 mars 2006).
- QUÉBEC : CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998a). *Éduquer à la citoyenneté*. Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : CSE.
- QUÉBEC : CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998b). *Recherche, création et formation à l'université: une articulation à promouvoir à tous les cycles*. Avis au ministre de l'Éducation. Sainte-Foy : CSE.
- QUÉBEC : CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : CSE.
- QUÉBEC : CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000). *La formation du personnel enseignant au collégial : projet collectif enraciné dans le milieu*. Avis au ministre de l'Éducation. Sainte-Foy : CSE.
- QUÉBEC : CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2001a). *La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique ?* Rapport annuel 2000-2001 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy : CSE
- QUÉBEC : CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2001b). *Pour mieux conseiller le ministre de l'Éducation et l'État : observer, consulter, approfondir*. Plan stratégique 2001-2003. Québec : CSE.
- QUÉBEC : MINISTÈRE DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (2001c). *Politique québécoise de la science et de l'innovation : savoir changer le monde*. Québec : MRST. Document disponible sur Internet au format PDF à l'adresse : [http://www.mdeie.gouv.qc.ca/mder-content/000021780000/upload/publications/pdf/science\\_technologie/fr/pqsi/mrst\\_savoirchanger.pdf](http://www.mdeie.gouv.qc.ca/mder-content/000021780000/upload/publications/pdf/science_technologie/fr/pqsi/mrst_savoirchanger.pdf) (consulté le 3 mars 2006).
- SAINT-PIERRE C. (2004). « Le Conseil supérieur de l'éducation : le projet initial du rapport Parent et sa mise en œuvre depuis 1964 ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, n° 2, p. 95-105.
- Site Internet du Conseil supérieur de l'éducation de Québec : <http://www.cse.gouv.qc.ca> (consulté le 24 mars 2006).

# Quand le courant pédagogique « des compétences » empêche une structuration des enseignements autour de l'étude et de la classification de questions parentes

Maggy Schneider-Gilot

---

*Cet article montre et analyse un phénomène lié à la mouvance dite « des compétences » : en déplaçant l'accent sur des compétences communes à plusieurs disciplines, le mythe du transfert conduit à un écrasement des spécificités épistémologiques et, par là, à un phénomène de « décatégorisation » des questions étudiées à l'école. Les faits analysés relèvent de plusieurs disciplines (principalement, les mathématiques, l'histoire et les sciences), ainsi que de l'interdisciplinarité. Ils ont été observés en Belgique mais sont significatifs de phénomènes qui existent ailleurs.*

---

**Descripteurs (TEE) :** apprentissage, compétence, mathématiques, savoir, transposition didactique.

Ce que l'on appelle désormais le courant pédagogique des compétences – et que d'aucuns n'hésitent pas à nommer la *doxa* des compétences (Crahay, 2006) – influence désormais les programmes scolaires en de nombreux pays.

Cette mouvance pédagogique et son origine dans le monde professionnel ont fait l'objet de nombreuses études dont la bibliographie jointe contient un échantillon assez représentatif je crois. J'y renvoie le lecteur qui souhaite s'informer plus avant sur les fondements d'un tel courant et sur les débats que soulève le concept même de compétence. Mon but n'est pas d'approfondir la question de ce point de vue-là. Je me placerai plutôt au niveau du terrain, ayant pu y observer quelques pratiques ensei-

gnantes, liées tantôt aux mathématiques, tantôt à d'autres disciplines, qui se réclament de ce courant pédagogique en référence explicite ou non au concept de transfert et j'analyserai ces pratiques comme des faits divers révélateurs d'une certaine « décatégorisation » des questions étudiées à l'école et d'une forme de négation des spécificités disciplinaires. Je terminerai en pointant, par quelques exemples, le type de réflexion épistémologique dont il conviendrait de tenir compte, discipline par discipline, pour restaurer à chacune ce qui la rend non réductible aux autres.

Comme l'illustre P. Jonnaert (2003), les diverses acceptions du mot compétence renvoient tantôt à des capacités formelles (telle que la résolution de

problèmes), tantôt à des compétences plus spécifiques s'exerçant sur des objets de savoir dont on tente d'identifier les caractères épistémologiques. Ainsi, comme le remarque cet auteur, les « éléments que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès » vont, selon les chercheurs, de « comportements » (Raynal & Rieunier, 1997) à un « système de connaissances conceptuelles et procédurales » (Gillet, 1991), en passant par des « dispositions de nature cognitive, affective, réflexive et contextuelle » (Pallascio, 2000). On peut penser que les dérives dénoncées dans cet article concernent une interprétation des compétences en termes de capacités formelles. Et pourtant... Les exemples relevés ici sont à interpréter, pour la plupart, dans la perspective d'un décret (Belgique, 1997) qui définit les missions prioritaires de l'enseignement belge francophone en introduisant « notamment une pédagogie plus active et centrée sur les compétences », ainsi que le commentent H. Draelants *et al.* (2003). Or, ce décret est loin de négliger les compétences plus spécifiques puisqu'il définit le concept de compétence comme une « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches... ».

Si les faits analysés dans cet article ont été observés essentiellement en Belgique, ils sont significatifs, je pense, d'une tendance qui se manifeste ailleurs, même si, dans ce pays, une forte sensibilité actuelle aux problèmes d'évaluation a pu amplifier le phénomène relaté. Je pense, par exemple, aux textes officiels qui, au Québec, exposent les traits saillants de la formation scolaire (Québec, 2001). J'y reviendrai pour faire un rapprochement avec la perspective belge.

#### **DES PRATIQUES SOUS L'ÉGIDE DES COMPÉTENCES QUI ÉVITENT TOUTE CATÉGORISATION DES QUESTIONS ÉTUDIÉES PAR LES ÉLÈVES**

Pour étayer l'opinion résumée dans ce titre, je suis partie principalement de documents reconnus dans la noosphère comme représentatifs de ladite réforme des compétences. Il s'agit globalement, mais ce sera précisé à chaque fois, soit de documents rédigés par des commissions officielles chargées de rédiger des programmes ou des outils d'évaluation, soit de recherches commanditées par la Communauté française de Belgique à l'occasion de cette réforme. Mes

exemples porteront sur quelques disciplines seulement mais le caractère représentatif de ceux-ci a été corroboré par une lecture plus vaste des programmes scolaires, toutes disciplines confondues.

Il s'agit toutefois d'une investigation portant principalement sur l'enseignement secondaire mais il n'est pas difficile de trouver des tendances équivalentes dans l'enseignement primaire ou, plus récemment, dans l'enseignement universitaire. Je me suis également référée à des observations faites dans des classes et significatives des phénomènes analysés ici.

#### **La résolution de problèmes et son évaluation considérées comme un absolu**

Le premier fait divers qui sera décrit concerne ce que l'on appelle les « problèmes de dénombrement » au niveau des deux premières années de l'enseignement secondaire, dans les programmes scolaires belges ou dans les manuels. Ces problèmes, présents également dans les enquêtes PISA, supposent d'identifier d'abord une régularité dans une suite de nombres figurés par des objets et d'exprimer ensuite cette régularité par une formule susceptible de donner le nombre d'objets à toute étape. Des professeurs enseignant dans des écoles voisines font part à un conseiller pédagogique de leur perplexité face à ces problèmes que leurs élèves échouent souvent à résoudre. Le conseiller rassemble plusieurs de ces problèmes et explique aux professeurs, qui n'en sont pas conscients, les diverses structures fonctionnelles sous-jacentes à ces problèmes. Dans le cas présent, celles-ci sont au nombre de cinq et des techniques particulières permettent de les repérer et de les traiter au-delà du contexte : ainsi, une suite arithmétique se traduit par des écarts constants d'un terme au suivant et la formule associée ne fait que rendre compte du nombre de fois qu'il faut ajouter cet écart pour obtenir un terme donné... Les professeurs apprécient l'enseignement prodigué par le conseiller pédagogique car, disent-ils, ce discours les aide eux-mêmes à y voir plus clair dans le « fouillis » des problèmes qu'ils parviennent enfin à « catégoriser ». Le conseiller pédagogique les engage à travailler ces problèmes de la même façon avec leurs élèves. La réponse des professeurs est le fait que je voudrais analyser ici : « Si nous faisons la même chose avec nos élèves, ce ne sera plus pour eux de la résolution de problèmes ».

Cette réaction caractérise un certain usage pédagogique des problèmes de dénombrement : leur

portée est perçue avant tout comme occasion d'entraînement des élèves à la résolution de problèmes. Mais chacun de ces problèmes doit se résoudre presque indépendamment des autres, le progrès ne pouvant venir que de l'exercice même de la démarche de résolution de problèmes. Il n'y a ici aucune « catégorisation » de ces problèmes. Celle-ci est pourtant envisageable et pourrait inspirer un enseignement où le classement des problèmes de dénombrement aurait autant de place que leur résolution, enseignement qui se solderait par l'institutionnalisation (au sens de Brousseau, 1998) des structures fonctionnelles mobilisées par les problèmes étudiés et des techniques qui permettent de les identifier.

La perspective pédagogique dans laquelle cette manière d'envisager les problèmes de dénombrement prend tout son sens semble bien être celle d'un enseignement axé sur le développement de la « résolution de problèmes », démarche qui, de tout temps, a été considérée comme importante en mathématiques et dont la mouvance des compétences redore le blason au point d'en faire un objectif important dans d'autres disciplines. Cette perspective est celle qui sous-tend des recherches commanditées par la Communauté française de Belgique et que le travail de J.-P. Cazzaro *et al.* (2001) illustre parfaitement. Je me contenterai de résumer ici une analyse plus détaillée de cette recherche (Schneider, 2002a). L'intention déclarée de ses auteurs est de « structurer l'enseignement des mathématiques par des problèmes », par le biais soit de problèmes d'introduction, soit de problèmes d'application. Bien sûr, dans cet ouvrage, les problèmes du premier type sont censés déboucher sur un pan de théorie mathématique même si, en l'absence d'analyse épistémologique et didactique, l'articulation entre activités des élèves et théorisation n'y relève pas forcément d'une « nécessité » intrinsèque au dispositif didactique imaginé. Mais, ce qui est à souligner ici, c'est le fait que les auteurs considèrent surtout les problèmes, tant les problèmes d'introduction que les autres, comme matière à évaluation formative de la compétence « résolution de problèmes » alors qu'un apport en termes de savoirs pourrait être déclaré l'objectif premier. De manière très significative, ils empruntent à A. Sfard (1991) les trois phases qu'elle distingue dans la formation d'un concept : intériorisation, condensation et réification non seulement pour construire des séquences d'enseignement mais aussi pour modéliser la démarche de résolution de problème et pour structurer des

grilles d'évaluation de cette compétence. Ils détournent ainsi une grille de lecture de sa fonction première pour l'interpréter à la lumière de l'idéologie des compétences. Plus généralement, l'accent est mis, dans cette recherche, sur les aspects méthodologiques de la résolution de problèmes, à la manière de G. Polya (1967) qui étudie des stratégies telles que l'étude de cas particuliers, et non sur un quelconque classement des problèmes : hormis dans la description locale de certaines séquences d'enseignement, les problèmes détaillés dans l'ouvrage n'y sont catégorisés que par le biais de démarches telles que « géométriser » et « numériser », démarches transversales dans la mesure où elles peuvent être *a priori* fécondes dans tous les problèmes mathématiques quelle que soit la question traitée.

Les deux exemples précédents sont révélateurs, d'une part, d'une conception de la résolution de problèmes qui relève d'une certaine quête d'absolu (comme décrit dans Schneider, 2002b) et, d'autre part, d'une définition très générale de ce qu'est un problème, généralement non questionnée, dans laquelle on trouve des références au caractère inédit et/ou complexe : « Un problème est une question suffisamment complexe pour que la réponse ne soit pas facile à trouver » (Cazzaro *et al.*, 2001). Cette dernière définition est assortie de caractéristiques très diversifiées allant de la difficulté à résoudre le problème à son impact sur la motivation des élèves. Comme c'est le cas chez ces auteurs, cette conception de la résolution de problèmes s'accommode mal d'une catégorisation des problèmes surtout si celle-ci est faite sur base de critères liés à leur résolution. Et c'est bien ce qu'expriment les professeurs réticents à montrer à leurs élèves les structures fonctionnelles sous-jacentes aux problèmes de dénombrement sans doute dans la crainte de voir les problèmes se convertir en exercices « répétitifs » et leur résolution en « recettes ». Pour eux, la résolution de problèmes est ou n'est pas et tout enseignement pollue en quelque sorte la pureté de la démarche. Sans doute, le spectre d'une évaluation « scientifique », souvent associé à la réforme des compétences, participe à cet absolutisme. Une telle évaluation est censée « mesurer » l'objectif annoncé. Or, disent les enseignants, comment évaluer rigoureusement la progression des élèves en matière de résolution de problèmes si ce n'est en leur soumettant de « vrais » problèmes à résoudre, c'est-à-dire des problèmes qu'ils n'ont pas encore rencontrés ? Toute entreprise susceptible d'aider les élèves dans

cette tâche ne peut qu'interférer avec celle d'une évaluation scientifique de la démarche visée et c'est là un paradoxe sur lequel je reviendrai plus loin.

### Des matrices d'évaluation interchangeables

Comme les exemples précédents le suggèrent, c'est par le biais de l'évaluation que la mouvance des compétences pénètre les pratiques enseignantes en Belgique. Dans la foulée du décret « Missions » est prévue la construction de « référents » externes en matière d'évaluation des compétences. Des commissions *ad hoc* sont chargées de rédiger des situations d'évaluation. Celles qui travaillent sur les compétences terminales, au niveau du lycée, le font suivant le modèle de J. Beckers (2002) dans lequel la notion de « famille de tâches » est centrale et définit ce que l'on a encore appelé « matrice d'évaluation ». Le concept de tâche est pris ici au sens des ergonomes tels J. Leplat (1992), c'est-à-dire qu'une tâche est définie par le but à atteindre (les finalités) et par les conditions dans lesquelles il doit être atteint. J. Beckers (2002) ajoute que « la tâche [...] sera complexe au sens où elle doit potentiellement déséquilibrer les élèves, être source de tension pour eux, et donc ne pas leur être familière ». Quant à l'idée de famille, elle suggère que plusieurs tâches puissent avoir une parenté telle que le travail fait sur l'une d'elles favorise l'exécution d'une autre tâche de la même famille. J'y reviendrai.

Je voudrais illustrer ici comment se définit cette parenté des tâches d'une même famille, parenté qui pourrait constituer *a priori* une certaine forme de catégorisation. Examinons, de ce point de vue, trois matrices d'évaluation en sciences. Elles sont extraites d'un travail en cours (dans le courant de l'année 2003) et l'analyse faite ici ne préjuge aucunement de la suite qui y a été donnée ni de l'évolution du travail des commissions concernées. Ces matrices sont cependant significatives, à un moment donné, d'une tendance à écraser des spécificités disciplinaires derrière des formulations très transversales. La première « propose à l'élève de s'approprier des notions de physique, de résoudre des problèmes et de communiquer les résultats qu'il a obtenus ». La seconde concerne la chimie et « propose à l'élève de résoudre des applications concrètes et d'utiliser des savoirs scientifiques pour enrichir des représentations interdisciplinaires ». La troisième « propose aux élèves de répondre par écrit à une question relative à la biologie en s'appuyant sur des théories scientifiques ». Le fait majeur que je tiens à souligner ici est

que la formulation de ces familles de tâches est épistémologiquement neutre. En effet, on peut échanger les disciplines scientifiques dans chacune de ces matrices sans perdre ni sens, ni intérêt d'ailleurs. En revanche, cette interchangeabilité interdit de situer la matrice dans une discipline scientifique donnée si celle-ci n'est pas mentionnée explicitement et *a fortiori* de la situer dans un ou plusieurs domaines précis de cette discipline : mécanique, électrocinétique, équilibres chimiques, immunologie... En outre, ces matrices ne permettent en aucune manière de distinguer *a priori* plusieurs catégories de problèmes au sein de chacune de ces disciplines ou sous-disciplines. Ainsi, celle relative à la biologie est illustrée par l'explicitation de dysfonctionnements du système immunitaire mais elle aurait pu tout aussi bien recouvrir des problèmes de classification des êtres vivants. Il semblerait donc bien que la constitution de matrices d'évaluation soit, au départ, relativement étrangère à une quelconque catégorisation des questions étudiées au sein même des sciences et qu'une éventuelle parenté entre les diverses tâches d'une même famille ne soit pas à chercher, dans ces documents, au niveau de l'épistémologie propre des disciplines concernées et de leurs sous-disciplines mais bien à celui des compétences transversales exercées ou encore, comme entendu lors de formations et illustré par la matrice de biologie, au niveau d'aspects assez formels de la production attendue, par exemple, le fait de demander un texte écrit ou un exposé oral.

Mon troisième exemple est le référentiel d'histoire lequel illustre également l'accent mis sur des aspects transversaux par rapport aux disciplines. Tel que décrit par J. Beckers (2002) ce référentiel discerne quatre compétences : *se poser des questions, critiquer, synthétiser et communiquer*, articulées à des familles de tâches voire identifiées à elles. La première compétence couvre deux familles de tâches : « se poser des questions » et « se documenter sur une question ». La deuxième compétence reprend cette dernière tâche et comprend en outre la famille : « analyser et critiquer des sources ». La compétence *synthétiser* est spécifiée par la famille « Établir une synthèse et formuler une hypothèse explicative ». Quant à la compétence *communiquer*, elle est précisée par la famille « communiquer un savoir historique ». Les conditions de réalisation de la tâche sont précisées, en particulier, les types de documents disponibles : iconographies, textes... Enfin, ces compétences doivent être croisées avec des concepts et des moments clefs dont le choix est déclaré arbitraire pourvu

« qu'ils aient été travaillés en classe ». Dans ce référentiel, la seule mention qui est faite à la discipline concernée est englobée dans la dernière famille : c'est bien un savoir *historique* qu'il s'agit de communiquer. Et l'on imagine aisément une grille de compétences analogue pour la géographie avec des supports et concepts différents, du moins en partie.

Voici un exemple de situation d'évaluation imaginée à partir du référentiel qui vient d'être décrit (Cecafoc, 2003). Il s'agit de clarifier la situation dans les Balkans à la veille de la première guerre mondiale. Des documents sont fournis : cartes et déclarations politiques entre autres. Les élèves doivent produire une synthèse de deux pages dans laquelle ils identifient les différents protagonistes et interprètent le type de tensions en présence. L'outil interprétatif est le concept de nationalisme étudié auparavant en classe à propos des tensions européennes de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et du début du XX<sup>e</sup> siècle. Parmi les critères d'évaluation relatifs au fond, les auteurs prévoient que « les motifs des tensions soient identifiés à la lumière d'un concept » sans préciser lequel. Cependant, plusieurs des documents fournis (tracts et déclarations politiques) induisent l'exploitation exclusive du concept de nationalisme, ce qui est attendu effectivement de l'élève, alors que d'autres concepts sont susceptibles *a priori* d'éclairer un conflit, tel que le concept de crise qui prend en compte une dimension économique. La compétence qui labellise le travail demandé est « synthétiser ». Sa formulation masque complètement le savoir mobilisé. De plus, il ne s'agit nullement d'une compétence dont l'exercice est le monopole de l'histoire. À nouveau, on ne voit se profiler aucune spécification ni catégorisation des questions propres à cette discipline dans l'énoncé même de la compétence alors que l'exemple donné ci-dessus pourrait suggérer l'énoncé de questions types étudiées au cours d'histoire telles que « analyser un conflit ». D'autres catégories de questions peuvent être imaginées, par exemple « situer un événement dans son époque », questions dont on pourrait imaginer une classification en croisant deux critères : l'objet même de la question et les concepts qu'elle mobilise parmi ceux répertoriés : migration, croissance, démocratie... Le programme *Histoire-Formation historique, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degré* édité par la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESeC) en 2000, inspiré du référentiel *supra*, fait un pas dans ce sens. En effet, ses auteurs y voient le concept comme « une clé de lecture qui doit permettre au jeune de faire face à des situations

nouvelles » car « forgé par la confrontation de situations divergentes et la mise en lumière des invariants qui les rapprochent ». Cependant, ce programme et l'évaluation associée sont globalement articulés autour des compétences répertoriées plus haut. Quant au choix et à l'ordonnement des concepts, ils sont peu questionnés dans le programme, leur caractère contraignant se justifiant surtout par la nécessité de préciser les pré-requis sur lesquels le professeur peut tabler d'une année à l'autre. Tout cela occulte la possibilité d'un cours d'histoire organisé à partir de questions-types, à l'instar d'un cours conçu par A. Maingain (2000) où les élèves sont invités à regrouper, différencier et reconnaître des situations relevant de divers systèmes idéologico-politiques à la lumière des outils que sont les concepts tels que le totalitarisme, la social-démocratie, l'impérialisme... Dans un tel cours, le choix du concept « analyseur » est, à partir d'un moment donné, à charge de l'élève contrairement à la situation décrite au début de ce paragraphe. Et seul un travail préalable d'analyse des invariants et des spécificités, conduisant à une catégorisation des situations rencontrées, peut autoriser une telle dévolution.

D'une manière générale, on observe une nette tendance à définir les familles de tâches à partir de « démarches » communes à plusieurs disciplines. Ainsi, en ce qui concerne les *socles de compétences* à l'issue des deux premières années du secondaire, B. Rey *et al.* (2002) observent que l'élément commun à la famille tient parfois, soit à une démarche mentale telle que « traiter l'information » en français, soit à une « méthodologie qui est une garantie de scientificité ». Ainsi les compétences visées en formation historique et géographique, tout comme celles exercées en éveil scientifique relèvent de méthodologies de recherche somme toutes assez proches allant de l'observation ou de la recherche de l'information à la communication d'une conclusion. Ce qui n'est pas sans rappeler la fascination exercée par la démarche OHERIC (Observation, hypothèse, expérimentation, résultats, interprétation, conclusion), par ailleurs tant décriée par les épistémologues des sciences pour son hypothèse implicite d'une possible observation neutre et objective (Fourrez, 2003). Quant aux matrices d'évaluation relatives aux compétences terminales en mathématiques, il semble bien qu'elles doivent être obligatoirement structurées, par une sorte de dictat pédagogique, autour de « critères » (*sic !*) qui rappellent les différentes étapes de la démarche de résolution de problèmes : *Examen et traduction des données, modélisation mathématique,*



*traitement de la modélisation et rédaction de la solution du problème* et dont l'adaptation à différents problèmes issus tant de la géométrie que de l'algèbre semble soulever bien des difficultés.

Cette insistance vive sur les démarches générales ne sont pas propres, ni au contexte de l'évaluation, ni à l'enseignement belge. Ainsi, le ministère de l'Éducation de Québec (Québec, 2001) les met à l'avant-plan pour présenter les traits saillants de ses programmes scolaires en général et de celui relatif aux mathématiques en particulier. Ce dernier s'organise en effet autour des trois compétences : *résoudre une situation-problème, déployer un raisonnement mathématique et communiquer à l'aide du langage mathématique*. On remarquera que la spécificité disciplinaire se marque par l'usage du qualificatif « mathématique », mais que le remplacement de celui-ci par le qualificatif « scientifique » pourrait bien suffire à préciser la teneur d'un programme de sciences.

### Une vision unilatérale de l'interdisciplinarité

Le dernier exemple analysé ici a trait à l'interdisciplinarité telle qu'envisagée par A. Maingain *et al.*, 2002. Il s'agit principalement d'exploiter une méthodologie de construction d'un îlot de rationalité vue comme « une pratique intégratrice de savoirs issus de diverses disciplines en vue d'approcher les problèmes *dans leur particularité* » [*je souligne*]. Cette méthodologie est largement inspirée de grilles de lecture sociologiques et consiste à :

- problématiser la démarche en posant la question « De quoi s'agit-il ? » et préciser le projet : contextes, finalités, destinataires, produit ;
- faire émerger le cliché : ce dont on tient compte spontanément ;
- établir le panorama : ce dont on pourrait tenir compte : acteurs, contraintes, enjeux, tensions et controverses, scénarios envisageables ;
- clôturer la démarche : sélectionner les aspects dont on tiendra compte, les boîtes noires à ouvrir, hiérarchiser les données.

Les points d'ancrage de tels travaux interdisciplinaires proposés dans l'ouvrage sont très diversifiés : une problématique, une situation de vie, la réalisation d'un projet tel qu'une exposition, un débat, une donnée de l'actualité, la préparation d'un voyage, la mise en place de compétences transversales... Et

les exemples inspirés par ce travail ne le sont pas moins : cela va du choix d'orientation après un cycle d'études à l'usage du téléphone mobile dans la vie quotidienne en passant par la solarisation d'un village africain.

Même si les auteurs insistent sur la complémentarité entre approche disciplinaire et approche interdisciplinaire, ils inscrivent résolument leur modèle dans une dialectique du disciplinaire et du non disciplinaire. Leur but affiché consiste effectivement à adopter une approche systémique, « un des paradigmes cognitifs dominants dans certains secteurs de la recherche et dans certains lieux de décision », pour pallier les limites du compartimentage des savoirs réalisé par l'approche disciplinaire. Leur philosophie est de développer une pratique essentiellement « politique » qui suppose de négocier et de décider la part des diverses disciplines impliquées pour réaliser un projet particulier.

Cette vision de l'interdisciplinarité est cependant assez unilatérale en ce sens qu'elle néglige l'intérêt qu'il y aurait à rapprocher des problèmes interdisciplinaires parents comme ceux liés aux biens de consommation ou les problèmes de santé afin de dégager des invariants et des spécificités dans leur traitement. Une telle approche conduit d'ailleurs, dans un certain nombre de cas, à la constitution de nouvelles disciplines à l'intersection de disciplines déjà existantes : la biochimie et l'informatique en sont des illustrations. La pratique de l'interdisciplinarité développée par A. Maingain *et al.* semble même s'être construite en opposition à cette autre perspective d'interdisciplinarité que l'un des auteurs mentionne dans un ouvrage antérieur (Fourez, 1988) pour la critiquer comme induisant l'illusion d'une « superscience ». Cette position des auteurs relève ainsi d'un choix non questionnable qui apparaît comme tel lorsqu'on la confronte à d'autres approches de type interdisciplinaire.

En outre, la variété des points d'ancrage des travaux interdisciplinaires, souhaitée par les auteurs, n'est pas forcément compatible avec la nécessité, soulignée par Y. Chevillard et Y. Matheron (2002), d'axer de tels travaux sur des *questions* susceptibles d'être problématisées par les élèves eux-mêmes et dont la problématisation suppose une réelle co-disciplinarité. Et, comme l'ont analysé plusieurs chercheurs en didactique lors d'une récente école d'été (Matheron & Schneider, 2005), il n'existe à l'heure actuelle aucun cadrage didactique satisfaisant de l'interdisciplinarité permettant d'éviter, autant que faire se peut, les réalisations du terrain

qui relèvent du « recopiage culturel » (Chevallard & Matheron, 2002) sans mobiliser vraiment ni une réelle problématisation de la question mise à l'étude, ni une « co-disciplinarité » de la part des professeurs concernés lesquels préfèrent souvent laisser aux collègues le soin « d'éclaircir » la boîte noire disciplinaire qui ne les concerne pas. En particulier, si l'on veut apprendre aux élèves à problématiser des questions socialement vives – et sans doute est-ce là la principale finalité de l'interdisciplinarité –, peut-être faut-il leur apprendre à catégoriser ces questions au-delà de l'usage des méthodologies générales existantes qui, malgré leur intérêt épistémologique, ne peuvent avoir une efficacité universelle en regard de tous les problèmes d'interdisciplinarité.

Plusieurs des pratiques décrites ci-dessus font fi d'une quelconque efficacité à « catégoriser » les problèmes. En mettant l'accent sur ce qui fait l'essence de la démarche de résolution de problèmes mathématiques, tous problèmes confondus, on évite de classer ceux-ci selon l'un ou l'autre critère : la structure fonctionnelle mobilisée dans les problèmes de dénombrement par exemple ou encore la nature de la question étudiée : construction d'un objet géométrique ou problème d'optimisation. Pourtant, les mathématiques se divisent en rubriques qui rassemblent des problèmes proches en ce sens qu'ils se résolvent au moyen de mêmes techniques : l'algèbre linéaire élémentaire, la géométrie des transformations...

De même, les matrices d'évaluation en sciences ou en histoire analysées plus haut ont, telles que formulées, un caractère presque interchangeable. On n'y voit pas apparaître un quelconque classement de problèmes proches selon l'un ou l'autre critère.

Quant à l'exemple relatif à l'interdisciplinarité, il montre une volonté de traiter chaque problème dans sa particularité, sans souci de le ramener à un éventuel problème parent.

## LE MYTHE DU TRANSFERT

### **L'évitement d'une quelconque catégorisation qui se justifie par la volonté de favoriser les transferts**

Mais d'où vient cet évitement presque délibéré d'une certaine catégorisation des questions étudiées à l'école ? C'est là, je pense, que joue la référé-

rence, éventuellement implicite, au phénomène dit de transfert. Comme le fait remarquer P. Perrenoud (2002), le concept même de transfert est ambigu. Derrière ce mot se cachent en effet, des réalités diverses : le transfert d'une technique apprise pour résoudre un problème nouveau au sein d'un même cours, un transfert de concept d'une discipline à l'autre, des compétences méthodologiques et j'y verrais aussi des postures telles que *l'intention rationnelle* de B. Rey (1996). Il n'empêche que ce concept de transfert semble cristalliser toutes les attentes vis-à-vis de l'école, d'autant plus vives que cette dernière est en crise. Ainsi, B. Rey (1996) montre en quoi le concept de *compétence transversale*, sous-tendu en filigrane par celui de transfert, relève d'un mythe fondateur de l'école au point de devenir, à l'heure actuelle, « vecteur d'injonction institutionnelle », mythe qu'il décrit en ces termes significatifs : « L'idée de compétence transversale n'est qu'une idée de pédagogue ou de didacticien qui souhaite optimiser les effets de l'enseignement et qui voudrait que les acquis des élèves s'étendent bien au-delà de leur domaine d'apprentissage ». J. Tardif (1999) pointe le même phénomène en utilisant l'expression significative de « pierre philosophale du transfert ».

Le fait d'affirmer que les apprentissages scolaires ont des visées qui les transcendent ne me choque pas. Mais, comme S. Johsua (2002), je crains que cet engouement aveugle pour le transversal ne se solde par une sorte d'évitement des moyens *a priori* crédibles et adaptés à une telle visée : « Avec la forte influence de « l'entrée par les compétences », nous serions finalement en présence d'un véritable détournement de problématique, en même temps que d'une dérobade (comme on dit d'un cheval qu'il se dérobo devant l'obstacle). Le questionnement initial est tout à fait recevable, indispensable même : quels sont exactement les liens entre les apprentissages formels et ceux qui se produisent « en situation » ? Comme on ne sait pas bien répondre à cette question, et qu'il est courant de considérer que les premiers sont tout sauf « utiles », la tentation est grande de se limiter aux seconds. Mais, en toute rigueur, si ce choix était fait, c'est toute l'institution scolaire qui serait obsolète, puisque, par définition, les savoirs acquis « en situation » nécessitent justement d'être « en situation ». On cherche alors à fonder la spécificité scolaire sur l'abord de compétences de niveau supérieur, « générales », dont aucune base théorique ne parvient pourtant à fonder la pertinence de manière convaincante. C'est le détournement de la problématique. »

Il me semble que l'évitement d'une catégorisation des questions abordées à l'école relève d'un même processus de « dérobade » : dans la mesure où l'on cherche à favoriser les transferts d'une situation à l'autre, tout ce qui est commun à ces situations rassure et donne l'illusion de la faisabilité du transfert, tout ce qui distingue ces situations rappelle que tout transfert suppose une adaptation et une gestion des spécificités qui ne vont pas de soi. D'où le succès des compétences « transverses » par rapport à ces situations fussent-elles ou non issues d'une même discipline.

J'en veux pour preuve la prégnance des références au transfert dans les cas relatés à la section 1. Ainsi, J.-P. Cazzaro *et al.*, 2001, situent leur démarche, d'entrée de jeu, dans la problématique du transfert : « Le problème du transfert apparaît comme crucial car c'est cette capacité de transfert qui permet à l'individu de s'adapter à des situations nouvelles pour lui ». A. Maingain *et al.* (2002) présentent leur modèle de l'interdisciplinarité comme un des deux pôles, l'autre étant la transdisciplinarité, qui déclinent un même paradigme éducatif nouveau : « la formation devrait désormais connecter les disciplines entre elles pour rendre les apprenants capables d'avoir un « regard liant ». Il appartient donc aux enseignants de diffuser ce nouveau comportement intellectuel ». Et c'est dans ce paradigme qu'ils situent la méthode de construction d'un îlot de rationalité, méthode qu'ils choisissent précisément pour son caractère transférable d'un problème à l'autre. Quant au concept de famille de tâches, il semble bien délimiter un espace à l'intérieur duquel le transfert devrait s'opérer, si l'on en juge par ce propos de J. Beckers (2002), lourd d'un tel implicite : « Le type d'activité sollicité par la tâche peut-il suffire à distinguer les familles de tâches ? La réponse est clairement non si la question sous-entend un transfert automatique entre les tâches d'une même famille ». En ce qui concerne l'évaluation de la compétence « résolution de problèmes », cette référence au transfert interdit presque tout enseignement préalable si l'on prend, à l'instar des professeurs cités plus haut, le caractère transversal de cette compétence au pied de la lettre. En effet, cet enseignement empêcherait vraiment d'observer si les élèves transfèrent spontanément la démarche de résolution de problèmes qui, par sa description vraiment fort générale, couvre tous les problèmes mathématiques et doit, par définition même, s'exercer et s'évaluer sur des problèmes nouveaux pour l'élève. Seul l'entraînement à la démarche générale est permis et il serait d'autant plus efficace, aux dires de certains de ces professeurs, que l'on

aura proposé aux élèves des problèmes différents d'une fois à l'autre. Et, comme dit plus haut, cette situation engendre une tension inévitable entre le souci d'une évaluation scientifique et, tout simplement, la volonté d'enseigner.

Cette analyse me pousse à conclure que c'est effectivement cet espoir de transférabilité qui explique l'accent mis sur ce qu'il y a de commun d'un problème à l'autre ou d'une discipline à l'autre. À cela s'ajoute sans doute, pour certaines disciplines, la volonté d'affirmer haut et clair un changement de perspective dans leur enseignement. Ainsi, pour ce qui est de l'histoire, on passe de cours où l'accent était mis sur les résultats d'une recherche historique faites par les historiens eux-mêmes à des cours qui mettent en avant les concepts mêmes qui ont permis cette recherche. On ajoute donc à la connaissance de savoirs factuels la maîtrise de savoirs plus démultipliateurs, tels le nationalisme, qui donnent prise à l'analyse historique. C'est comme cela que j'exprimerais ce changement de paradigme dans l'enseignement de l'histoire mais je peux comprendre qu'il ait été formulé, dans « l'air du temps », en termes de « compétences ».

### **Des transferts problématiques mais une piste prometteuse via la catégorisation**

Un bref tour d'horizon montre le caractère essentiellement problématique des transferts, de quelque nature qu'ils soient, mais laisse cependant quelque espoir par le biais, précisément, d'une certaine catégorisation des questions proposées aux élèves.

Les recherches en psychologie cognitive n'autorisent guère d'optimisme en matière de transfert, pas plus en ce qui concerne les transferts d'une activité à l'autre au sein d'une même discipline que pour ce qui est des transferts d'une discipline à l'autre. C'est ce que souligne B. Rey (1996) avant de mettre en évidence la part d'illusion dont le concept de compétence transversale est porteur, concept qu'il remplace par celui d'*intention transversale* pour souligner que la transversalité est plutôt de l'ordre de l'intention et du sens que possède pour un individu donné la situation nouvelle.

En ce qui concerne la compétence de résolution de problèmes, le champ d'investigation de la psychologie cognitive est large : cela va des stratégies de résolution de problèmes et de la métacognition à l'étude des conditions qui facilitent ou entravent le transfert des apprentissages d'un problème à un

autre. En particulier, ce courant de recherches s'intéresse aux différentes phases de résolution de problèmes. Ainsi, A. H. Schœnfeld (1989) distingue six étapes importantes dans la résolution d'un problème, qu'il soit mathématique ou non : la lecture de l'énoncé, l'analyse du problème, l'exploration des solutions possibles, la planification d'une ou de plusieurs stratégies de solution, l'application de la ou des solutions, la vérification de la solution en regard des données initiales. Mais, au delà de la description de ces phases dans la résolution de problèmes ou du relevé de stratégies de résolution, je voudrais pointer ici les recherches qui mettent en évidence un comportement sensiblement différent entre les experts et les novices confrontés à un problème qui relève de la compétence des premiers. A. H. Schœnfeld (1989) observe que les uns et les autres exploitent différemment les étapes mentionnées plus haut : par exemple, les experts passent beaucoup plus de temps que les novices à analyser les données du problème. Cette observation, est à rapprocher d'une autre faite par plusieurs chercheurs (Larkin *et al.* 1980 & Chi *et al.*, 1982) à propos de problèmes de physique : les experts passent ce temps à situer le problème dans une classe bien identifiée, en se référant à une organisation fortement hiérarchisée de classes de problèmes qu'ils ont en mémoire. Et, il ne me paraît pas inutile d'y adjoindre une remarque faite par M. Crahay (2006) sur le comportement de ce qu'on appelle, dans certaines entreprises, le *Crisis Manager* : « au fur et à mesure qu'il gère des crises, le *Crisis Manager* construit un savoir-faire d'expérience par lequel il se dote d'une classification des crises ainsi que d'un répertoire de procédures adaptées. Bref, au fur et à mesure que le *Crisis Manager* acquiert de l'expertise, la notion de crise se dissout progressivement ».

Ces expériences soulèvent un débat sur l'opportunité de fonder un apprentissage à la résolution de problèmes sur les stratégies générales plutôt que sur les stratégies spécifiques. On identifie facilement les secondes en mathématiques : par exemple, la méthode de programmation linéaire ou celle des dérivées pour optimiser une grandeur variable. Les stratégies générales sont, elles, indépendantes des contenus disciplinaires. Il s'agit, par exemple, du chaînage arrière, au sens de E. D. Gagné (1985), qui consiste à considérer d'abord, non l'état initial du problème comme dans le chaînage avant, mais le but désiré pour réduire progressivement l'écart entre ce but et l'état initial, ou encore le raisonnement par analogie sous-tendu par la question : « quel problème similaire ai-je déjà résolu ?

Notons que cette question nous ramène aux stratégies spécifiques. Après avoir fait écho de ce débat sensible au sein de la psychologie cognitive, J. Tardif (1992 & 1999) souligne l'inefficacité des enseignements de stratégies générales, telle qu'éprouvée par plusieurs recherches dont il rapporte ainsi la conclusion : « l'enseignement de stratégies spécifiques de résolution de problèmes est une orientation qui rend le plus probable le transfert des apprentissages ». Il clôture sa réflexion sur la résolution de problèmes et le transfert par une synthèse relative aux facteurs influant sur l'enseignement et l'apprentissage des stratégies de résolution de problèmes. Les deux premiers facteurs sont le développement d'une base de stratégies spécifiques et l'organisation de ces connaissances dans la mémoire à long terme et le troisième a trait à la métacognition, à savoir l'importance d'un enseignement explicite des stratégies spécifiques et de leurs conditions d'utilisation.

Du côté de la didactique des mathématiques, R. Noirfalise (1991) mise également sur des connaissances spécifiques plutôt que sur de prétendues capacités générales, se référant entre autres aux travaux de J. Pitrat (1986) qui montrent l'importance des connaissances (stratégies particulières) dans le jeu d'échecs. Il redéfinit le savoir procédural comme un savoir assurant une correspondance entre une classe de problèmes et ce que P. Meirieu (1990) appelle des programmes de traitement : « Pour un apprenant, la classe de problèmes n'est définie que quand il a appréhendé un programme de traitement qui peut lui être appliqué ; le programme de traitement, de son côté, n'est vraiment maîtrisé que quand il a appréhendé la classe de problèmes à laquelle il s'applique ». Ainsi donc, apparaît un certain consensus sur l'importance de la notion de classes de problèmes dans la problématique du transfert. J'ajouterais, et je le développe ailleurs (Schneider, à paraître), que ce concept de classes de problèmes se prête particulièrement bien à l'articulation des trois phases importantes que M. Crahay (2006) dégage d'une synthèse diversifiée des sciences de l'éducation sur les dispositifs didactiques propres à favoriser le transfert : « Bref, pour assurer la mobilisation des connaissances en des contextes diversifiés, il faut sans doute articuler trois moments didactiques : d'abord, une phase de construction des apprentissages en contexte ; ensuite, une phase de décontextualisation ou de transfert (ou encore de diversification contextuelle) et, enfin, une phase de retour réflexif ou métacognitif sur ces apprentissages ».

Ces quelques éléments suggèrent l'intérêt d'une catégorisation des questions étudiées à l'école, par le biais de savoirs spécifiques qui permettent de traiter des classes de problèmes. Mais n'est-on pas renvoyé là, du moins en ce qui concerne les mathématiques, à la *théorie des situations didactiques* de G. Brousseau (1986 & 1998) et sa modélisation de l'apprentissage mathématique par le biais d'un jeu de situations fondamentales ? Ou bien à la *théorie anthropologique du didactique* de Y. Chevallard (1985 & 1992) pour qui l'activité mathématique se décline en praxéologies : ensembles structurés de types de tâches, techniques permettant de réaliser ces tâches et technologies et/ou théories justifiant l'efficacité d'une technique en regard d'une tâche donnée. Ce n'est pas pour rien sans doute que la théorie des situations didactiques est souvent citée à propos des compétences et du transfert. Mais l'est-elle à-propos ? Dans un autre article (Schneider, à paraître), je développe, d'une part, que ces références sont peu étayées et révèlent une forte influence de l'idéologie ambiante sans réelle problématisation et, d'autre part, que les deux théories didactiques citées *supra* permettent de penser efficacement le problème du transfert, alors même que ce concept n'y est pas repris de manière explicite, au point de pouvoir suggérer des éléments d'interprétation pour d'autres disciplines.

## EN GUISE DE CONCLUSION : LA NÉCESSITÉ D'UNE DIMENSION ÉPISTÉMOLOGIQUE

Je voudrais, pour conclure, insister sur l'importance d'une dimension épistémologique dont la mouvance des compétences fait l'économie, me semble-t-il.

Je le ferai d'abord en revenant à l'espoir de transversalité qui semble légitimer la formulation des objectifs de l'enseignement en termes de compétences transversales. Il semble qu'on mésestime là le fait que l'exercice dans une discipline d'une compétence « candidate » à la transversalité ne favorise pas forcément son exercice dans une autre discipline tant sont différents et spécifiques les « espaces didactiques » (au sens de Leutenegger *et al.*, 2003) que constituent les multiples disciplines abordées par un élève lors de sa scolarité, mobilisant des approches, des normes, des codes... particuliers, non réductibles les uns aux autres sauf à sacrifier l'épistémologie propre de ces différentes disciplines et risquer ainsi de favoriser des appren-

tissages « creux » chez les élèves au sein de chacune d'elles. J'illustre (Schneider, 2004), par exemple, les formes très spécifiques que prennent, au sein des mathématiques, des compétences transversales telles que : *faire preuve d'esprit critique, formuler et valider des hypothèses, communiquer*, montrant par là que les *intentions rationnelle et scripturale* telles que définies par B. Rey (1996) supposent, en mathématiques, une maîtrise profonde de cette discipline et de ses ressorts épistémologiques. Aussi néglige-t-on sans doute, derrière la recherche d'un discours commun, les obstacles que doit franchir un même élève pour se situer efficacement dans chacun de ces « espaces didactiques » alors que praticiens et chercheurs attestent de la difficulté de passer de l'un à l'autre (Leutenegger *et al.*, 2003).

Mais le choix même des savoirs disciplinaires relève d'une analyse épistémologique de la discipline, des pratiques qui lui sont liées dans une institution donnée et d'une étude de sa transposition didactique – je renvoie ici à la note de synthèse de A. Mercier (2002). Une réflexion de ce type conduit bien vite à une grande différenciation disciplinaire. Ainsi, comme le montre M. Caillot (1996), des disciplines comme la physique et la chimie, d'habitude perçues assez proches, se distinguent fortement par leur rapport au savoir : « Chez les physiciens l'intelligibilité du monde physique et de l'univers est primordiale, ce qui place la recherche scientifique au cœur de la production des connaissances en physique, la technologie n'est alors vue que comme la mise en forme, l'application d'un savoir élaboré par ailleurs. Physique et technologie sont alors considérées comme deux domaines différents. Par contre, pour le chimiste, la production de connaissances scientifiques est inséparable de la technologie puisque son but est de transformer la matière, ce qui place sur un pied d'égalité recherche scientifique et recherche technologique ». À cela s'ajoute « la place de la chimie dans l'économie et la société (Caillot, 1996). Il existe une industrie chimique forte et puissante qui n'a pas sa contrepartie en physique. » Plus généralement, M. Caillot développe que le rapport entre savoirs savants et savoirs enseignés, au cœur du phénomène de transposition didactique, se décline fort différemment en français, en histoire et géographie ou encore dans des disciplines plus liées à des pratiques professionnelles.

Ces analyses renvoient à la catégorisation des questions et donc à leur « disciplinarisation », ainsi qu'aux paradigmes et méthodes qui ont été au principe de cette catégorisation. Par exemple, comme

développé dans l'*Encyclopædia Universalis* (1980), l'émergence de l'histoire en tant que discipline scientifique s'est accompagnée d'une spécification des questions étudiées et des méthodes associées qui relèvent tantôt de l'histoire géographique, de l'histoire économique ou de celle des mentalités. Les concepts eux-mêmes autorisent une classification plus fine, ainsi qu'illustré par le cours d'A. Maingain (2000), cité *supra*. Et, au niveau plus basique de l'étude du milieu, on peut bien imaginer l'intérêt de distinguer, par exemple, les milieux ruraux des milieux urbains, en ce sens qu'ils relèvent sans doute d'invariants distincts. L'analyse de la transposition didactique, engagée depuis longtemps en mathématiques, est encore balbutiante dans d'autres disciplines. Je la vois poindre dans ces propos de didacticiens belges de l'histoire et de la formation historique : « La question des savoirs à enseigner mériterait également d'être (re)posée. La finalité ultime du cours d'histoire se marie-t-elle harmonieusement avec la persistance d'un cadre de contenus-matières que d'aucuns jugeront clas-

siques. Le choix d'inscrire, au cœur de la nouvelle approche, l'apprentissage de concepts – et de ces concepts-là – est-il pertinent ? Sur le plan plus strictement didactique, comment ce travail de conceptualisation progressive va-t-il se moduler, dans le concret des classes ? De quel outillage conceptuel l'élève terminant ses humanités générales disposera-t-il effectivement ? » (Jadoulle & Bouhon, 2003). Ces questions signent, parmi d'autres, une réflexion proprement didactique et on peut se demander pourquoi leurs auteurs cherchent à se disculper de les avoir posées.

Ces quelques exemples illustrent, par contraste, l'écrasement épistémologique dont est porteur un certain discours sur les compétences et sur la transversalité. Ils montrent l'ampleur du travail qui doit être poursuivi dans chacune des disciplines et qu'il ne m'appartient pas de mener ici...

Maggy Schneider-Gilot  
maggy.schneider@fundp.ac.be  
Facultés universitaires de Namur

## BIBLIOGRAPHIE

- BECKERS J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- BELGIQUE : COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1997). *24 juillet 1997 : décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, n° 1997-07-24/51.
- BROUSSEAU G. (1986). « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7, n° 2, p. 33-115.
- BROUSSEAU G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble : Éd. La Pensée sauvage.
- CAILLOT M. (1996). « La théorie de la transposition didactique est-elle transposable ? » In C. Raisy & M. Caillot (éd.), *Au-delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles : De Boeck, p. 19-35.
- CAZZARO J. -P. ; NOEL G. ; POURBAIX F. & TILLEUIL P. (2001). *Structurer l'enseignement des mathématiques par des problèmes*. Bruxelles : De Boeck.
- CECAFOC (2003). *Outils d'évaluation en histoire*. Bruxelles : Fédération de l'enseignement secondaire catholique [document interne].
- CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Éd. La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD Y. (1992). « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12, n° 1, p. 72-112.
- CHEVALLARD Y. & MATHERON Y. (2002). « Travaux personnels encadrés : un cadre d'analyse didactique pour un changement majeur dans l'enseignement au Lycée ». In *Nouveaux dispositifs d'enseignement en mathématiques dans les collèges et les lycées. Actes des journées de Dijon : 24-25 mai 2002*. Dijon : IREM de Dijon, p. 141-150.
- CHI M. T. H. ; GLASER R. & REES E. (1982). « Expertise in problem solving ». In R. J. Sternberg (dir.), *Advances in the psychology of human intelligence*. Hillsdale [NJ] : L. Erlbaum, p. 161-183.
- CRAHAY M. (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 97-110.
- DRAELANTS H. ; DUPRIEZ V. & MAROY C. (2003). *Le système scolaire* [Dossier n° 59]. Bruxelles : Centre de recherche et d'information socio-politiques [CRISP].
- ENCYCLOPÆDIA UNIVERSALIS (1980). *Histoire de l'histoire*. Paris : Encyclopædia Universalis, vol. 8.
- FESEC (2000). *Programme n° D/2000/7362/017 d'histoire et de formation historique des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés des humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Fédération de l'enseignement secondaire catholique.

- FOUREZ G. (1998). *La construction des sciences*. Bruxelles : De Boeck.
- FOUREZ G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck.
- GAGNE E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston : Little, Brown and Company.
- GILLET P. [éd.] (1991). *Construire des formations*. Paris : ESF.
- JADOULE J.-L. & BOUHON M. (2003). *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain : université catholique de Louvain : unité de didactique et de communication en histoire.
- JOHNSA S. (2002). « La popularité pédagogique de la notion de compétence peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? ». In J. Dolz & E. Ollagnier (éd.), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 115-128
- JONNAERT P. (2003). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : De Boeck.
- LARKIN J. H. ; McDERMOTT J. ; SIMON D. P. & SIMON H. A. (1980). « Expert and novice performance in solving physics problems ». *Science*, vol. 208, p. 1335-1442.
- LEPLAT J. (1992). « L'analyse psychologique du travail ». In J. Leplat (coord.) *L'analyse du travail*. Toulouse : Octarès.
- LEUTENEGER F. ; SCHUBAUER M.-L. & AMADE-ESCOT C. (2003). *Recherche et intervention didactique : quelle articulation entre les dispositifs de recherche et les dispositifs de formation à l'action enseignante ?* Texte de cadrage du Symposium n° 9 du Réseau éducation formation (REF). Université de Genève : Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, 18-19 septembre 2003.
- MAINGAIN A. (2000). *Cours d'histoire destiné à des élèves en fin de cycle secondaire*. Bruxelles : Collège Saint-Michel [publication interne].
- MAINGAIN A. ; DUFOUR B. & FOUREZ G. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- MATHERON Y. & SCHNEIDER M. (2005). « L'interdisciplinarité à l'étude ». In A. Mercier & C. Margolinas (éd.), *Balises en didactique des mathématiques : actes de la XI<sup>e</sup> école d'été de didactique des mathématiques : Corps, août 2003*. Grenoble : Éd. La pensée sauvage [CD-Rom]
- MERCIER A. (2002). « La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 135-172.
- MEIRIEU P. (1990). « Guide pour la pratique du conseil méthodologique ». *Cahiers pédagogiques*, n° 284-285, p. 61-67.
- NOIRFALISE R. (1991). « Connaissances ou capacités ? ». *Repères-IREM*, n° 5, p. 5-22.
- PALLASCIO R. (2000). « Vers une contextualisation des apprentissages par compétences ». [Document électronique définitivement indisponible]
- PERKINS D. & SALOMON G. (1989). « Are Cognitive Skills Context-Bound ? » *Educational Researcher*, vol. 17, p. 16-25.
- PERRENOUD P. (2002). « D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? ». In J. Dolz & E. Ollagnier (éd.), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 45-60.
- PITRAT J. (1986). « Connaissances et métaconnaissances ». In J.-L. Lemoigne (éd.), *Intelligence des mécanismes et mécanisme des intelligences*. Paris : Fayard, p. 73-113
- PÓLYA G. (1967). *La découverte des mathématiques*. Paris : Dunod.
- QUÉBEC : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : MELS. Document disponible sur Internet au format PDF à l'adresse : [http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme\\_de\\_formation/primaire/pef/prfrom2001/prform2001.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/pef/prfrom2001/prform2001.pdf) (consulté le 6 février 2006).
- RAYNAL F. & RIEUNIER A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- REY B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- REY B. ; CARETTE V. & KAHN S. (2002). *Lignes directrices pour la construction d'outils d'évaluation relatifs aux socles de compétences*. Rapport de recherche. Bruxelles : université libre de Bruxelles : service des sciences de l'éducation.
- SCHNEIDER M. (2002a). « Problèmes et situations-problèmes : un regard pluraliste ». *Mathématique et pédagogie*, n° 137, p. 13-48.
- SCHNEIDER M. (2002b). « À propos de l'évaluation des compétences en mathématiques : le cas de la résolution de problèmes ». In GRIFED (éd.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, p. 37-45.
- SCHNEIDER M. (2004). « Viser le « transversal » à travers du « bon disciplinaire » ou trois compétences transversales contextualisées au sein de l'enseignement des mathématiques ». *Repères-IREM*, n° 55, p. 51-70.
- SCHNEIDER M. (à paraître). « Comment des théories didactiques permettent-elles de penser le transfert en mathématiques ou dans d'autres disciplines ? » *Recherches en didactique des mathématiques* [accepté pour publication]
- SCHOENFELD A. H. (1989). « Teaching mathematical thinking and problem solving ». In L. B. Resnick & L. E. Klopfer (dir.), *Toward the thinking curriculum : Current cognitive research*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, p. 83-104
- SFARD A. (1991). « On the dual nature of mathematical conceptions : reflections on processes and objects as different sides of the same coin ». *Educational Studies in Mathematics*, vol. 22, p. 1-36.
- TARDIF J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éd. Logiques.
- TARDIF J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éd. Logiques.

# Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation

Marcel Crahay

---

*L'école est désormais le siège d'une nouvelle doxa : la pédagogie par compétences. Le présent article pose un regard critique sur cette déferlante dont l'origine est, selon l'auteur, externe aux sciences de l'éducation. La définition même du concept de compétence est problématique et semble, en définitive, renvoyer à une norme qualifiée ici de complexité inédite. En définitive, l'auteur considère que l'approche par compétences s'attaque à un vrai problème – celui de la mobilisation des connaissances en situation de problème – mais propose une solution bancale. Rejetant l'entrée par le disciplinaire, cette approche se confronte à des questions épineuses sinon impossibles : parmi celles-ci, on trouve la notion de familles de situations. En conclusion, l'auteur suggère d'oublier la notion de compétence pour repenser celle de l'apprentissage.*

---

**Descripteurs (TEE) :** apprentissage, compétence, matière d'enseignement, transposition didactique.

L'école ressemble à une mer tumultueuse : au déferlement d'une vague fait suite le déferlement d'une autre. Dans le champ pédagogique, ces vagues ont pour nom : pédagogie active, pédagogie par centres d'intérêt, pédagogie fonctionnelle, pédagogie par projets, pédagogie par objectifs et, dernière écume, pédagogie par compétences. Ces courants successifs ne sont pas des modes : chacun a sa logique propre et, généralement, a pour ambition de combler une défaillance du courant précédent et/ou du système éducatif. Quel(s) problème(s) éducatif(s) et/ou sociétal (ou sociétaux), l'approche par compétences a-t-elle l'ambition de résoudre ? Telle est la question que nous abordons dans un premier

paragraphe au sein duquel nous rappelons les caractéristiques majeures du courant pédagogique qui est supposé inspirer actuellement les enseignants de la Communauté française de Belgique (CFWB), de Madagascar, du Québec, de plusieurs cantons de Suisse romande et, dans une moindre mesure, de la France (1). Par la suite – et c'est le principal objectif de cet article –, nous proposons une réflexion critique de ce courant, dont nous avons été nous-même un acteur en CFWB. Le but de notre contribution est d'en anticiper des dérives possibles et, plus encore, de susciter un débat à propos de cette idéologie pédagogique actuellement dominante.



## LA NOTION DE COMPÉTENCES

Pour Delvaux (2003), le concept de compétences constitue un concept étendard dans la mesure où il réalise, autour de lui, le consensus de groupes de pression traditionnellement en opposition. En apparence du moins, il opère un compromis entre les attentes du patronat pour lequel il est urgent d'étendre les savoir-agir et celle de courants pédagogiques inscrits dans la foulée du pragmatisme de Dewey (1886, 1900 & 1990), pour lequel il est important de développer le pouvoir-agir. Pour Perrenoud (1997) ou Roegiers (2001), le passage de la pédagogie par objectifs à la pédagogie par compétences correspond à la fois à une transformation dans les référents théoriques des sciences de l'éducation et à une mutation de la conception du travail dans le monde des entreprises. Le premier courant pédagogique, qui date des années 1960, s'inspire des principes de découpage des tâches d'apprentissage propres au behaviorisme, ce qui coïncide avec la fragmentation des tâches de production telle qu'elle fût préconisée par le taylorisme. Le courant pédagogique contemporain, centré sur les compétences, se réfère à la fois aux théories de l'expertise et, secondairement, à celle de la cognition située et est concomitant à une redéfinition de l'organisation du travail sous la poussée de la psychologie ergonomique qui vise à redonner du sens aux tâches professionnelles. On a ainsi assisté au passage d'une approche de type analytique à une approche que l'on qualifiera d'intégrative et de contextualisée. Beckers (2002a) souligne que la pédagogie par compétences a pour ambition de lutter contre la fragmentation des connaissances et apprentissages, danger que Decroly voulait déjà combattre avec sa pédagogie par centres d'intérêt.

La notion de compétences renvoie, en effet, à un réseau intégré de connaissances, susceptibles d'être mobilisées pour accomplir des tâches. Pour Gillet (1991, cité par Allal, 2002, p. 79), elle se décline essentiellement selon trois composantes :

- une compétence comprend plusieurs connaissances mises en relations ;
- elle s'applique à une famille de situations ;
- elle est orientée vers une finalité (2).

Ces trois éléments se retrouvent notamment dans la définition proposée, en CFWB, par la ministre Onkelinx dans le projet de décret « Missions » (article 5) : « mise en œuvre d'un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant

d'accomplir un certain nombre de tâches ». Lors de la discussion de ce décret au Parlement, Hazette qui, à l'époque, était commissaire avant de devenir à son tour ministre de l'éducation proposa un amendement. Il demanda l'adjonction du terme *aptitude* au début de la définition, arguant que « la compétence est une aptitude à mettre en œuvre, non une mise en œuvre ». Cet amendement fut voté à l'unanimité et, surtout, sans débat contradictoire. Or, le passage de la mise en œuvre de ressources cognitives diverses à l'aptitude à réaliser cette mise en œuvre n'est pas anodin ; nous y reviendrons.

Les trois composantes de base se retrouvent également dans la définition proposée par Beckers (2002a) qui y ajoute une dimension qui a également son importance. Pour cette pédagogue, la compétence doit être entendue « comme la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui » (p. 57). Par rapport au décret *Missions*, (Belgique, 1997) voté au Parlement, cette définition ajoute la notion de « familles de tâches complexes pour lui ». À nouveau, cet ajout n'est pas anodin.

De manière générale, la notion de *compétence* renvoie à un *agir « juste »* en situation, impliquant la mobilisation articulée de ressources cognitives multiples. Elle se veut fédératrice, en proposant au monde pédagogique un concept unissant la cognition et l'action. Plus précisément, cette notion traduit clairement une perspective utilitariste, chère au monde anglo-saxon : la cognition est subordonnée à l'action, elle-même finalisée par un problème à résoudre. On ne s'étonnera donc nullement que le monde de l'entreprise y trouve son compte.

## POURQUOI LA NORME DE COMPLEXITÉ INÉDITE ?

La juxtaposition de la définition proposée par la ministre Onkelinx, de celle adoptée par le décret *Missions* et de celle proposée par Beckers (2002a) fait apparaître deux glissements conceptuels lourds de conséquences sur le plan de l'enseignement comme sur celui de l'évaluation. Mais la dérive du concept ne s'est pas arrêtée là. Alors que la proposition de décret conçoit la compétence comme un réseau de connaissances mobilisables en situation, nombreux sont aujourd'hui les pédagogues qui

la conçoivent comme la capacité à mobiliser des ressources cognitives diverses pour affronter des problèmes complexes et inédits.

Le caractère inédit semble s'être imposé comme une conséquence logique de l'exigence de complexité. Or, selon nous, il ajoute incontestablement une dimension. Dans une note intitulée *Réfléchir ensemble à l'évaluation des compétences* et déposée à la Commission de pilotage de la CFWB, Beckers (2002b) écrit : « Pour mobiliser chez l'élève une activité qui est de l'ordre de la compétence, la tâche ne peut pas être du niveau de la restitution (savoir redire, même quelque chose de difficile...), ni du niveau de l'exécution (savoir refaire, même quelque chose de difficile...) ; elle sera inédite. » (p. 8)

Ce point de vue est largement partagé comme le soulignent Rey, Carette et Kahn (2002, p. 77-95) dans une autre note adressée à la même commission. Ils écrivent : « À la suite de Le Boterf (1994), la plupart des auteurs (Perrenoud, 1997 ; Levy-Leboyer, 1996 ; Dolz & Ollagnier, 2002 ; Roegiers, 2001, etc. ) insistent sur le fait qu'une compétence exige non seulement la présence de ressources cognitives chez le sujet, mais surtout la mobilisation de celles qui conviennent pour traiter une situation qu'il n'a pas nécessairement déjà rencontrée. » (p. 3)

Quelques lignes plus bas, ils explicitent le point de vue de cette majorité d'auteurs. « Si l'on veut être précis, deux aspects complémentaires sont impliqués ici : d'une part, pour faire face à une tâche qu'il n'a jamais rencontrée, l'élève doit choisir, parmi les éléments qu'il possède, celui qui convient. Il s'agit donc d'une tâche qu'on pourra appeler « nouvelle » ou « inédite » (au sens de nouvelle pour lui) ; d'autre part, dans la plupart des cas, pour accomplir la tâche, il doit choisir non pas seulement un de ces éléments, mais plusieurs. Il s'agit donc d'une tâche complexe » (*Ibid.*).

Tout cela a une conséquence claire à nos yeux : la complexité inédite est érigée en norme. Ainsi, une action (ou un composite d'actions) adaptée(s) à une situation « simple » ne pourrait recevoir le titre de compétence. De même, la mobilisation automatisée d'une architecture de connaissances face à une situation complexe mais coutumière ne mériterait pas la qualification de compétence. Bref, ce serait le traitement de la complexité inédite qui qualifie véritablement la compétence. En conséquence, un chirurgien, qui réussit pour la quarantième fois une transplantation cardiaque ne fait pas preuve de compétence.

En fait, l'exigence de complexité inédite dévoile implicitement le cœur ou le noyau dur qui organise le concept de compétence. Certes, la compétence implique la mobilisation d'une pluralité de connaissances ou, mieux, de ressources, mais, comme le précise Le Boterf (1994, p. 16) : « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, etc.) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du « savoir mobiliser » ». Et Perrenoud (2002) poursuit l'explicitation lorsqu'il écrit que ce « savoir mobiliser » suggère « une orchestration, une coordination de ressources multiples et hétérogènes » (p. 56). Plus loin dans le même texte (p. 57), le même auteur classe parmi les problèmes ouverts « la question de savoir si ces schémas de mobilisation font partie de la compétence elle-même ou constituent une « méta-compétence », un « savoir-mobiliser » lui-même activé chaque fois qu'on manifeste une compétence spécifique, donc qu'on mobilise des ressources » (3).

Pour nous, ce problème connaît sa solution. Dès lors que l'on spécifie que le dévoilement de la compétence exige des situations de complexité inédite, c'est bien qu'il s'agit d'isoler un *quelque chose* de tout effet direct d'apprentissage et d'enseignement. Considérant que « l'inventaire des ressources cognitives d'un sujet est en soi un problème » (Perrenoud, 2002, p. 55) – idée que nous partageons évidemment, tout en considérant que l'évaluation des compétences est au moins aussi problématique –, les adeptes de la logique de la compétence renoncent à affronter ce problème pour en aborder un autre : l'évaluation du *savoir-mobiliser*. Or, dès lors qu'on en fait un objet d'évaluation en soi, ce *savoir-mobiliser consacre* – quoiqu'en dise Perrenoud (2002) – la résurrection du *savoir-transférer* dont le nom le plus couru est l'intelligence (4), conçue comme l'aptitude à s'adapter aux situations nouvelles. En définitive, selon nous, la logique des compétences véhicule une idolâtrie de la flexibilité (5).

## LE CONCEPT DE COMPÉTENCES : UN STATUT SCIENTIFIQUE AMBIGU

Le concept de compétences ne nous vient pas directement du champ de la psychologie scientifique, mais plutôt du monde de l'entreprise. C'est ce que semblent admettre la grande majorité des

auteurs (cf. notamment Bronckart & Dolz, 2002 ; Crahay & Forget, à paraître ; Dugué, 1994 ; Hirtt, 1996 ; Ropé, 2002). Son parcours de diffusion serait le suivant : émergence dans le monde de l'entreprise (6), reprise par l'OCDE qui le diffuse parmi les décideurs des systèmes éducatifs, propagation dans le secteur de la formation professionnelle puis dans celui de l'enseignement général et enfin, prise en charge du concept par les sciences de l'éducation. Pareil cheminement d'un concept interpelle le scientifique, plus habitué à envisager la diffusion des connaissances au départ de la science et légitime notre interrogation : quel statut scientifique attribuer au concept de compétence venu du dehors de la science ?

### Un vrai problème

Pour Perrenoud (1999), la notion de compétence, porteuse de la métaphore de la mobilisation de ressources, renouvelle la difficile question du transfert. Selon lui la notion de transfert évoque une connaissance portable et renvoie à l'idée d'utilisation ou d'application dans un ailleurs d'un quelque chose déjà acquis. La métaphore qu'elle véhicule est physique ou matérialiste en ce sens qu'elle ne fait référence à aucune transformation, mais juste à un mouvement, un déplacement. À l'inverse, mobiliser, ce n'est pas seulement utiliser ou appliquer ; c'est aussi adapter, différencier, intégrer, généraliser ou spécifier, combiner, orchestrer, coordonner, bref conduire un ensemble d'opérations mentales complexes qui, en les connectant aux situations, transforment les connaissances plutôt qu'elles ne les déplacent. On insiste donc sur une chimie ou une alchimie (Le Boterf, 1994) plutôt que sur une physique des savoirs (Perrenoud, 1999, p. 46).

On saisit dès lors la séduction que peut opérer la notion de compétences sur bon nombre de pédagogues. Car, bien évidemment, de tout temps, l'école s'est donnée pour mission de transmettre des connaissances avec l'ambition de doter les individus d'outils intellectuels qui leur soient profitables dans leur vie tant professionnelle, citoyenne, sociale que privée. Or, il faut reconnaître que, sur ce point, l'école n'est pas sûre d'avoir pleinement réussi sa tâche.

Dans son ouvrage *The Aims of Education*, A. N. Whitehead (1929) soulignait, dès le début du siècle, combien les enseignants devaient prendre garde à ne pas encombrer l'enfant d'idées inertes (7). Il écrivait : « lorsque nous proposons une tâche cognitive aux enfants, nous devons être conscients du danger

que représente ce que j'appelle les idées inertes ; ce sont des idées qui sont réceptionnées par le cerveau sans être utilisées, mises à l'épreuve ou combinées dans des articulations » (p. 1) (8).

Avant lui, dans un livre intitulé *Talks to Teachers on Psychology*, W. James dénonçait également le formalisme des pratiques d'enseignement les plus courantes. Partant d'exemples, il explique que, trop souvent, les élèves disposent de connaissances qu'ils sont incapables d'utiliser pour résoudre des problèmes quotidiens. Leur aptitude à mobiliser la connaissance adéquate dépend notamment de la façon dont la question est posée (9).

Depuis lors, les choses ne semblent guère avoir évolué. Nombreuses sont, en effet, les recherches qui attestent de ce que l'esprit des élèves est meuble de connaissances inertes (Brown, Collins & Duguid, 1989 ; Closset, 1983 ; Covington *et al.*, 1974 ; Crahay & Detheux-Jehin, 2005 ; Glaser, 1984 & 1986 ; Jonnaert, 1988 ; Papert, 1981 ; Resnick & Klopfer, 1989 ; Schoenfeld, 1985 ; Vergnaud, 1983 ; Viennot, 1979 ; Whimbey & Lockhead, 1980). Aujourd'hui encore, beaucoup d'élèves donnent la preuve qu'ils maîtrisent des connaissances mathématiques et/ou scientifiques pour réussir les épreuves scolaires, mais ne les mobilisent pas pour résoudre un problème de la vie quotidienne. Plus grave, il semble que la plupart des enfants et des adolescents développent leurs réflexions personnelles en rupture avec la formation qu'ils reçoivent à l'école. Au moment d'aborder la vie active, la plupart des jeunes seraient ainsi dotés d'un double répertoire de connaissances et/ou de compétences : celles qui sont acquises et évaluées à l'école et celles qui sont construites de façon autonome ou en interaction avec des condisciples. Ce second répertoire de connaissances constituerait un savoir plus solide et plus profondément assimilé par les élèves. C'est ce savoir qu'ils utiliseraient pour rendre significatifs les événements qui composent leur quotidien. En revanche, ces connaissances seraient d'un niveau de validité moindre que celles diffusées par l'école ; elles correspondraient souvent à des conceptions abandonnées par le monde scientifique.

### Une bonne solution ?

Par sa dimension intégrative, la notion de compétence tente de combler le fossé entre les connaissances construites à l'école et les savoirs mobilisés dans l'action (10). Reste à savoir si la notion de compétence offre un cadre conceptuel à la mesure

des attentes que focalise sur elle le monde pédagogique. Sur ce point, il nous faut avouer nos incertitudes et même notre scepticisme (11).

La notion de compétence n'est selon nous pas étayée par une théorie scientifiquement fondée de la mobilisation des ressources cognitives. La démarche argumentative ou explicative des défenseurs de la notion est éclairante à ce sujet. Dans tous les exercices de ce genre que nous avons pu lire, on se trouve en face d'emprunts aux théories psychologiques classiques auxquelles il est fait appel à la rescousse du vide théorique qu'il s'agit de dissimuler. Lorsqu'il rapproche schèmes et compétences, Perrenoud (1997) convoque le constructivisme piagétien au berceau de la notion de compétence, bien malingre sur le plan conceptuel. Et Tardif (1996) fait de même avec la psychologie cognitive ainsi que Allal (1999) avec la théorie de la *cognition située*. On se trouve alors face à une effervescence conceptuelle au sein de laquelle il nous paraît probable que l'enseignant se perde. Car, selon la diversité de ses lectures, il lui faut apprendre à jongler avec les connaissances déclaratives, procédurales et même conditionnelles (ou stratégiques) sans oublier les processus méta-cognitifs, avant de s'interroger sur les rapprochements à faire avec les notions de savoirs, savoir-faire, savoir-être, attitudes, habiletés, capacités, schémas opératoires, représentation du problème, schémas, habitus, etc. Or, paradoxe extrême, la notion de compétence prétend fédérer tout cet arsenal théorique en un unique concept.

Il est urgent, pensons-nous, d'entreprendre une critique conceptuelle serrée de la notion de compétence afin de dépasser le réductionnisme conceptuel qu'elle tend à instaurer. Sur ce dernier point, nous emboîtons le pas à Bronckart et Dolz (1999) qui écrivent : « Sans verser dans le purisme conceptuel, il nous paraît évident qu'on ne peut raisonnablement « penser » la problématique de la formation en usant d'un terme qui finit par désigner tous les aspects de ce que l'on appelait autrefois les « fonctions psychologiques supérieures » [...] et qui accueille et annule tout à la fois l'ensemble des options épistémologiques relatives au statut de ces fonctions (savoir, savoir-faire, comportement, etc.) et à celui de leurs déterminismes (sociologiques ou biopsychologiques) » (p. 35).

Dit de façon plus directe, la notion de compétence fait figure de *caverne d'Ali Baba* conceptuelle dans laquelle il est possible de rencontrer juxtaposés tous les courants théoriques de la psychologie, quand bien même ceux-ci sont en fait opposés.

Soyons clair d'emblée : notre prétention n'est pas ici de résoudre pareil problème théorique. Plus modestement, nous cherchons à mettre en évidence la nécessité et même l'urgence de le poser eu égard aux enjeux auxquels l'école est tenue de faire face. Pour nous, la problématique de la mobilisation en situation des ressources cognitives du sujet pose un vrai problème à la recherche psychopédagogique, mais nous résistons à l'idée que la notion de compétence lui apporte une solution positive. Bien plus, nous craignons qu'elle précipite le monde pédagogique dans une illusion simplificatrice dont il risque d'être difficile de le sortir.

### L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : UNE PÉDAGOGIE DE L'EXTRÊME ?

L'approche par compétences telle qu'elle se popularise dans les milieux pédagogiques véhicule un modèle de l'expertise qui, à travers l'exigence de la complexité inédite (cf. ci-dessus), érige en fonctionnement normal le traitement des situations de crise.

Que se passe-t-il lorsqu'un sujet est face à une situation nouvelle ? Telle est bien la question à laquelle prétend répondre la notion de compétences.

Notons d'abord que Piaget (1967 & 1970) avait justement remarqué qu'il est rare que deux situations soient totalement identiques. Recourant au concept d'*assimilation récognitive*, le psychologue genevois indiquait qu'en mobilisant un schème pré-existant, le sujet reconnaissait des caractéristiques situationnelles propices à l'utilisation d'un schème spécifique. Toutefois, dès lors que le schème est conçu comme structure invariante d'une action ou d'une opération, on est conduit à l'idée que ce qui est commun dans la mobilisation d'un schème dans plusieurs situations, c'est une sorte de noyau dur. Bref, la répétition pure serait inexistante ou quasi inexistante en psychologie. C'est donc à raison pensons-nous que Vergnaud (1998) définit deux catégories de situations : celles pour lesquelles le sujet dispose, à un moment donné de son développement et sous certaines circonstances, des ressources cognitives nécessaires au traitement relativement immédiat de la situation et celles pour lesquelles le sujet ne dispose pas de toutes les ressources nécessaires ; cela oblige à un temps d'exploration, de réflexion, d'hésitations ainsi qu'à des tentatives avortées et le conduit parfois à la réussite, parfois à l'échec (12).

On trouve des nuances analogues chez Rey *et al.* (2002) qui distinguent *in fine* trois degrés de compétences, c'est-à-dire : « Savoir exécuter une opération (ou une suite prédéterminée d'opérations) en réponse à un signal (qui peut être, à l'école, une question, une consigne, ou une situation connue et identifiable sans difficulté, ni ambiguïté) ; nous parlerons alors de « *procédure de base* » ou de « *compétence de premier degré* » ; Posséder toute une gamme de ces procédures de base et savoir, dans une situation inédite, choisir celle qui convient ; là une interprétation de la situation (ou un « cadrage » de la situation) est nécessaire ; nous parlerons de « *compétence de deuxième degré* » ; Savoir choisir et combiner correctement plusieurs procédures de base pour traiter une situation nouvelle et complexe. Nous parlerons alors de « *compétence de troisième degré* » » (p. 6).

Ces recadrages conceptuels sont essentiels car ils reconnaissent l'utilité des automatismes dans le fonctionnement cognitif des individus. À cet égard, la formule de Bastien (1997) est percutante. Selon lui, « plus on est expert, moins on raisonne et plus on active des connaissances pertinentes et fonctionnellement structurées » (p. 8). Pour cet auteur, l'expertise tient à la fois à la capacité de maîtriser avec sûreté les situations courantes et à celle de faire face avec *à propos* aux situations inédites.

Dans la vie courante, nous sommes le plus souvent – et fort heureusement pour nous – tenus de gérer des situations coutumières. À nouveau, ceci ne signifie pas que le monde est immuable, mais que la variabilité des situations exige seulement des micro-adaptations de nos schèmes pratiques et/ou conceptuels. Certes, il nous arrive de devoir affronter des situations extrêmes (crise, accident, deuil, conflit violence, etc.), mais, comme le remarque avec pertinence Perrenoud (1997), ces situations « sortent par définition de l'ordinaire et ne se reproduisent pas nécessairement » (p. 37). On ne comprend dès lors pas pourquoi l'évaluation des compétences devrait se concentrer sur les situations à la fois complexes et inédites pour l'individu. Pourquoi faire de l'exceptionnel la norme de la vraie compétence ? Pourquoi évaluer les élèves dans des situations qui ne se reproduiront pas nécessairement ?

### **PAREILLE EXIGENCE NOUS PARAÎT INJUSTIFIÉE ET CELA POUR PLUSIEURS RAISONS**

En milieu professionnel, la gestion des événements réguliers a son importance. À y réfléchir simplement,

la standardisation des procédures a sa pertinence et sa noblesse. Elle relève, pour partie au moins, de la volonté de l'homme de réduire l'incertitude, l'aléatoire et l'accidentel dans l'exécution des tâches. On peut même avancer que la standardisation des procédures ou opérations professionnelles est d'autant plus pertinente que la tâche est périlleuse. Une intervention chirurgicale est affaire délicate et le patient a intérêt à ce que les actes du chirurgien soient aussi automatisés et routinisés que possible. De même, le voyageur a gagné en sécurité avec la standardisation de l'activité de pilotage des avions. Certes, le chirurgien comme le pilote d'avion doivent pouvoir faire face à l'exceptionnel, mais ils doivent d'abord apprendre à gérer les situations régulières. L'un n'est pas moins nécessaire que l'autre.

Il est peu probable que les entreprises attendent de la majorité de leurs employés l'aptitude à gérer les situations de crise. Certaines grosses entreprises ont créé la fonction de *Crisis Manager*. C'est par exemple le cas chez *Dow Chemical*, sans doute la plus grosse entreprise mondiale dans le domaine. La fonction du *Crisis Manager* est d'analyser le problème et de fédérer, au sein et éventuellement en dehors de l'entreprise, les compétences susceptibles de contribuer à la résolution de la crise. Bref, l'entreprise a mis en place un dispositif qui postule que les crises ne peuvent pas être résolues par un individu isolé (13). Ce qui est attendu du *Crisis Manager*, c'est de procéder à une première analyse du problème susceptible de l'amener à cerner l'éventail de ressources qu'il convient de mobiliser pour construire progressivement une solution au problème. *Dow Chemical* attend de la majorité de ses employés la maîtrise de compétences spécifiques dont la plupart sont précisément standardisées. Par ailleurs, au fur et à mesure qu'il gère des crises, le *Crisis Manager* construit un savoir-faire d'expérience par lequel il se dote d'une classification des crises ainsi que d'un répertoire de procédures adaptées. Bref, au fur et à mesure que le *Crisis Manager* acquiert de l'expertise, la notion de crise se dissout progressivement. Pareil processus est au cœur même du développement de l'expertise : plus celle-ci s'amplifie et plus la part d'impondérables se réduit. C'est dans la même perspective que le concept de transfert d'expertise acquiert toute sa signification : mieux l'expert peut transmettre son expertise, moins le novice est confronté à des situations inédites.

Sur le plan pédagogique, la norme de la complexité inédite nous paraît également discutable : elle

risque très probablement de conduire à l'artificialité. En effet, plus un individu a eu à gérer de situations, plus le champ des situations inédites se restreint et plus leur degré d'exceptionnalité s'accroît. Pour appuyer notre argumentation, imaginons un enseignant qui a le souci de former ses élèves à la gestion de situations complexes aussi variées que possible. Au moment où il lui faut retenir une situation d'évaluation certificative, il lui faudra, s'il veut se soumettre à la norme de la complexité inédite, rechercher une situation qu'il n'a jamais retenue en cours de formation. Or, on peut penser que cet enseignant avait au préalable retenu les situations les plus pertinentes pour nourrir le processus d'apprentissage des élèves. Le risque est grand alors qu'il soit amené à sélectionner à des fins d'évaluation une situation exceptionnelle et, en définitive, à ce point éloignée de la réalité courante que l'évaluation perde toute authenticité. Dit autrement encore, on peut craindre qu'un dispositif de formation qui place les apprenants dans une multitude de situations authentiques ne débouche, étant donné la norme de la complexité inédite, sur une évaluation dénuée de toute authenticité.

C'est aussi au nom de la lutte contre l'échec scolaire qu'il convient de rompre une lance contre la norme de la complexité inédite. Adopter pour critère de compétence la résolution de problèmes à la fois complexes et inédits, c'est confronter les élèves à un niveau d'exigences extrêmement élevé, niveau que la grande majorité n'atteindra probablement pas du simple fait de la haute probabilité des erreurs de mesure. Par erreur de mesure, nous signifions ici le fait de déclarer incompetents des élèves qui ne le sont pas moins que leurs condisciples qui réussissent l'épreuve.

Pour développer notre raisonnement, supposons une épreuve confrontant les élèves à une situation inédite requérant la mobilisation selon un ordre strict de six procédures. Pour résoudre ce type de problème, les élèves doivent d'abord maîtriser séparément chacune des six procédures ; dès lors qu'ils ne maîtrisent pas ou qu'ils maîtrisent imparfaitement une seule des procédures, ils sont incapables de réussir l'épreuve. Mais, comme nous l'avons montré par ailleurs (Crahay & Detheux-Jehin, 2005), la maîtrise des six procédures est une condition nécessaire mais pas suffisante. En situation d'évaluation, face à un problème de ce niveau de complexité, l'élève doit songer à mobiliser chacune de ces six procédures et les assembler de façon adéquate pour aboutir à la solution correcte. L'enjeu majeur

pour l'élève consiste à construire une représentation mentale adéquate du problème et, probablement, à élaborer un plan de résolution spécifiant les sous-problèmes à résoudre et permettant en conséquence la récupération des procédures adaptées dans la mémoire à long terme ainsi que leur mise en application selon une séquence appropriée. Il convient sans doute d'ajouter une difficulté qui traverse l'ensemble de la démarche : vu la lourdeur des démarches mentales à mobiliser en mémoire de travail, les élèves risquent à n'importe quel moment la surcharge cognitive (14). On le voit, les occasions de commettre une erreur fatidique sont nombreuses et, par voie de conséquence, le risque d'une erreur de mesure est d'ampleur équivalente. Dit autrement, il suffit que l'élève construise une représentation du problème partiellement erronée ou qu'il trébuche dans la mobilisation d'une procédure ou qu'il soit victime de surcharge cognitive pour échouer irrémédiablement à l'ensemble de l'épreuve.

Tout aussi grave à nos yeux : dans l'approche par compétences, le risque de confusion entre situations d'apprentissage et d'évaluation est maximal. Perrenoud (1997) lui-même n'échappe pas, craignons-nous, au piège lorsqu'il définit l'action compétente comme « une intervention bien tempérée, une variation sur des thèmes partiellement connus, une façon de réinvestir le déjà vécu, déjà vu, déjà compris ou maîtrisé, pour faire face à des situations juste assez inédites pour que la pure et simple répétition soit inadéquate, juste assez familières pour que le sujet ne se sente pas totalement démuni » (p. 40). De quoi s'agit-il ? De situation d'apprentissage, de situation d'évaluation ou des deux indistinctement ? Le texte ne le précise pas comme si la distinction n'avait plus de raison d'être. Pour nous, la dérive est au seuil de cette pédagogie par compétences. Pour évaluer le *savoir-mobiliser*, il faut placer l'élève en situation de résolution de problèmes nouveaux comme on prescrit de le faire pour susciter l'apprentissage. On ne voit pas dès lors pourquoi on s'abstiendrait d'évaluer l'élève de façon permanente en situation d'apprentissage. Or, ce faisant, on lui retire le droit à l'erreur en phase de construction des compétences.

## L'ÉPINEUSE QUESTION DES FAMILLES DE SITUATIONS

Selon nous, la notion de famille de situations est également problématique. À notre connaissance, elle n'est ni opérationnalisée, ni conceptualisée. Nous

pensons même qu'elle est érigée sur un vide théorique. Il importe par conséquent de l'interroger ; nous le ferons sur la base d'un exemple.

Dans le domaine de la résolution de problèmes mathématiques, il est traditionnel de distinguer les problèmes additifs et les problèmes multiplicatifs (Vergnaud, 1983). Mais, sans doute, peut-on aussi distinguer les problèmes de distance, de surface, de volume, de durée, de vitesse, etc. À notre connaissance, seuls les problèmes additifs simples – désignés classiquement par l'expression *Word Problems* – ont été l'objet d'un nombre significatif de recherches. Il semble acquis de les considérer comme une catégorie de problèmes comportant des caractéristiques communes, mais aussi des subdivisions identifiables. Ainsi, est-il devenu classique de distinguer, à la suite de Riley, Greeno & Heller (1983), quatre groupes de problèmes en fonction de la relation sémantique impliquée : changement, combinaison, comparaison et égalisation. Mais la dimension sémantique ne suffit pas pour anticiper la conduite des élèves et prédire leurs réussites ou échecs. Il faut également tenir compte de l'opération à mobiliser (addition ou soustraction), de la taille des données numériques, de la position de l'inconnue et de la formulation de l'énoncé. Riley *et al.* (1983), mais aussi Hudson (1983), Corte et Verschaffel (1987), ainsi que Fagnant (2005) ont montré que les taux de réussite variaient en fonction de ces différents paramètres (15). Bref, il semble que tous les éléments de la situation affectent la performance des élèves. Peut-on, alors, encore parler de famille de situations dans le cas des *Word Problems* ? On arguera que oui, dès lors que, dans tous les cas, quel que soit le rôle des différents paramètres situationnels, l'élève doit mobiliser une opération arithmétique spécifique : l'addition ou, son inverse, la soustraction (16). Cet argument conduit à l'idée qu'une famille de situations correspond à un ensemble de tâches ou de problèmes qui partagent en commun le fait d'être résolus par une procédure ou un ensemble spécifié de procédures spécifique(s) et ceci, quelles que soient les caractéristiques de surface. Dit autrement, c'est la (ou les) procédure(s) – ou, si l'on veut, la (ou les) compétence(s) – mobilisée(s) qui permet(tent) de définir la famille de situations et non l'inverse. Or, qu'on le veuille ou non, les opérations telles qu'additionner, soustraire, multiplier, diviser, etc., sont des constructions humaines, élaborées tout au long du processus de civilisation et rassemblées au sein d'une discipline : les mathématiques. Bref, il nous paraît difficile de sortir du disciplinaire et la façon dont les socles et/ou référentiel

de compétences ont été rédigés dans différents pays (CFBW et Suisse romande, notamment), nous renforce dans cette idée.

En clair, il nous paraît urgent de plaider en faveur d'une restauration du disciplinaire.

Sans doute, cette prise de position risque-t-elle d'être vécue comme sacrilège par rapport au nouveau dogme des compétences transversales. Mais, en définitive, de quelle réalité mentale parle-t-on lorsqu'on agglomère ces deux mots ? Rey (1996) est le premier à avoir pris une position critique à cet égard. Dans son ouvrage sobrement intitulé *Les compétences transversales en question*, il montre que le concept ne résiste pas à une analyse scientifique sérieuse. Depuis lors, d'autres lui ont emboîté le pas : Perrenoud (1997), Johsua (2002), notamment. Car, mis à part l'écoute, la parole, la lecture et peut-être l'écriture, existe-t-il des capacités dont l'adéquation traverse la quasi-totalité des situations ? Par ailleurs, avec Johsua (2002), il faut remarquer le paradoxe auquel nous confronte ce pseudo-concept : « Comment des compétences, uniquement repérables en situation, peuvent-elles être transversales ? » (p. 116).

Au nom du constructivisme piagétien (17), il importe de démonter la nouvelle *doxa* des compétences méta-disciplinaires. Car, bien évidemment, les compétences disciplinaires ou spécifiques sont en bas de l'échelle dans les modèles hiérarchiques des compétences et celles qui sont supposées transversales ou démultiplicatrices ou encore dynamiques sont au sommet (18). Or, comme l'a montré Piaget à de multiples reprises, un concept est à la fois le fruit d'un processus de structuration (ou d'équilibration) et le point de départ de nouvelles structurations. Prenons pour exemple une notion largement malmenée au niveau pédagogique : celui de capitale. Combien d'élèves n'ont-ils pas eu (et ont encore) à étudier par cœur le nom des capitales des pays d'Europe, voire du monde ? Très souvent, cet apprentissage est traité sur le mode de la pure mémorisation d'informations purement conventionnelles. Or, pour comprendre la notion de capitale, il faut impérativement maîtriser l'inclusion de classes car dire que Paris est la capitale de la France, c'est concevoir deux entités spatiales dont l'une est emboîtée dans l'autre. Mais, ce n'est pas suffisant ! Pour comprendre pleinement un énoncé en apparence aussi simple que celui que nous analysons, il faut saisir la notion de ville et celle de pays. Qu'est-ce qu'une ville ? Comment, à ce sujet, dépasser l'intuition que nous avons de cette réalité de tous les

jours pour accéder à une définition stricte et précise, qui permette de distinguer clairement les villes des villages et ceux-ci des banlieues, des hameaux, etc. ? De même, qu'est-ce qu'un pays ? Une réalité socio-historique qui correspond à une délimitation spatiale ou géographique qui a varié dans le temps et peut encore changer, mais aussi à une organisation politique d'une portion d'espace : en effet, la grande majorité des pays sont composés de régions, et/ou de provinces, ou de cantons, etc. Bref, la notion de capitale bien comprise est nécessairement l'aboutissement d'une structuration cognitive qui implique la construction d'un réseau conceptuel. Dès lors que l'élève maîtrise cette notion, il dispose d'un outil intellectuel qu'il peut mobiliser à d'autres occasions. Le nom d'un pays évoque d'emblée en lui l'idée que celui-ci possède une capitale et le nom d'une ville suscite naturellement la question de savoir si celle-ci est ou non capitale. De plus, l'élève peut découvrir que les organisations politiques modernes renvoient souvent à une structuration hiérarchique en matière de capitales. Ainsi, certaines villes sont des capitales régionales ou cantonales, d'autres sont des capitales nationales ou fédérales et d'autres encore jouent un rôle à un niveau supérieur encore, notamment dans le cas de l'Union européenne et des États-Unis d'Amérique.

L'idée que nous cherchons à soutenir ici est qu'il eût été plus fécond d'explorer la notion de champs conceptuels élaborée par Vergnaud (1987) dans la continuité de la théorie piagétienne plutôt que de faire feu de tout bois en optant pour la logique de la compétence. Car, qu'est-ce qu'un champ conceptuel ? C'est un ensemble de situations dont le traitement implique des schèmes, concepts et théorèmes en étroites connexions, ainsi que les représentations langagières et symboliques, susceptibles d'être utilisées pour les représenter. Pour nous, l'intérêt de cette notion est évident et multiple. D'abord, elle affirme d'emblée la liaison inéluctable entre le traitement des situations et la mobilisation de schèmes, concepts et théorèmes. Impossible dans cette perspective de dissocier les processus de traitement des connaissances. Or, aujourd'hui, une des principales dérives de l'approche par compétences est la relégation des savoirs au rayon des garnitures intellectuelles. Ensuite, le champ conceptuel stipule clairement que c'est le schème ou le concept ou encore le théorème qui constitue le noyau structurant des domaines de situations. Alors que la logique des compétences pose la relation inverse ou reste ambiguë sur cette question. Enfin, la notion de champ

conceptuel explicite le lien des concepts avec les représentations, ce que la *vulgate* de la compétence laisse totalement dans l'ombre.

## **DU DISCIPLINAIRE, OUI MAIS PAS N'IMPORTE COMMENT !**

Revenons au problème à résoudre : dépasser l'acquisition de savoirs morts, ce qui suppose de rendre l'élève autant que faire se peut capable de mobiliser des ressources cognitives pour résoudre des problèmes. Pour affronter pareil défi, il est plus utile de se doter d'un modèle conceptuel que de s'accrocher à un mot (19). Pour développer notre réflexion, nous optons pour le modèle conceptuel proposé par Richard en 1995.

Pour Richard, agir de façon adaptée en situation, c'est d'abord comprendre cette situation. Pour ce faire, il convient de mobiliser ou de construire une représentation particularisée de celle-ci. Dans certains cas, la situation évoque d'emblée une représentation appropriée ; cela se produit lorsque l'individu a déjà rencontré des situations équivalentes. Dans d'autres cas, il lui faut construire cette représentation. Cette construction se fait généralement par analogie avec une situation préalablement connue. Toujours selon ce modèle, l'individu développe à partir de sa représentation particularisée de la situation une série de raisonnements, dont la plupart peuvent mobiliser des inférences pour comprendre et des inférences pour agir.

Dans cette perspective, le rôle joué par les connaissances, qu'elles soient générales ou spécifiques, relationnelles (20) ou procédurales, etc. est déterminant. Elles affectent les représentations que le sujet se construit en situation, mais aussi elles déterminent trois catégories d'activités possibles : activités d'exécution automatisées, activités non automatisées et résolution de problèmes par élaboration de procédures. En clair, les connaissances sont nécessaires au fonctionnement cognitif du sujet, mais ne sont pas suffisantes. Pour nous, avec cette affirmation, nous touchons au cœur du problème pédagogique à résoudre. Par le passé, l'enseignement s'est pratiqué comme si la maîtrise de connaissances était à la fois nécessaire et suffisante. Désormais, leur nécessité doit être reconnue sans, pour autant, qu'on s'en satisfasse (Crahay, 1996). L'innovation lexicale apportée par le terme de compétence n'aide pas à bien poser le problème ; elle



induit l'idée qu'il faut faire table rase du passé pour faire quelque chose de tout à fait autre. Plus grave encore, elle induit l'idée que les connaissances sont secondaires, voire ne sont pas nécessaires.

La psychologie cognitive est actuellement traversée par un courant désigné par l'expression *cognition située*. Selon Brown *et al.* (1989), figure de proue contemporaine de ce courant enraciné dans la pensée de Dewey (1886, 1900 & 1990), il convient d'amener les enseignants à modifier radicalement leur façon de concevoir les rapports entre connaissances et résolution de problèmes ou entre savoir et savoir-faire ou encore entre connaissances et pratique. L'objectif est de cesser de considérer la pratique comme un exercice ou une répétition en vue de fixer une règle ou un principe ; la pratique est à la fois la source de la connaissance, sa finalité et son lieu de validation. Entre le faire et le connaître, les relations sont de nature dialectique et c'est ainsi qu'il faut les faire vivre à l'école. Or, actuellement, constatent Brown *et al.* (1989), « beaucoup de procédés didactiques reposent sur la séparation entre connaître et faire et, plus fondamentalement, sur la conviction qu'il est possible de considérer la connaissance comme une entité autosuffisante, théoriquement indépendante de la situation dans laquelle elle est apprise et utilisée » (p. 32). On touche ici au noyau dur des présupposés épistémologiques qui traversent l'école depuis le Moyen-Âge (Durkheim, 1990) et qui remontent à Platon en passant par toutes les philosophies idéalistes : il existe des connaissances universelles, une vérité absolue, intemporelle, valide en tout lieu. À l'opposé de cette conception essentialiste des connaissances, Dewey (1990), penseur pragmatiste, et, à sa suite, tout le courant de la *connaissance située*, considère que tout savoir est contextualisé. Ce qui fait écrire à Brown *et al.* (1989) que « la situation et l'activité dans lesquelles la connaissance se développe, ne sont pas des éléments parallèles à l'apprentissage et à la cognition ; elles en sont une composante essentielle. On pourrait dire que les situations coproduisent la connaissance à travers l'activité de l'apprenant. On peut aujourd'hui affirmer que l'apprentissage et la cognition sont fondamentalement contextualisés » (p. 32) (21).

La contextualisation des apprentissages paraît désormais indispensable car les connaissances n'acquerraient de réelle signification pour le sujet que si les éléments les définissant sont appréhendés par le sujet en référence à des situations particulières. Comme indiqué ci-dessus, l'élève doit construire les

particularisations qui permettent les bonnes généralisations. Or, en favorisant l'apprentissage par résolution de problèmes, on incite les élèves à construire les connaissances dans le contexte même de leur future utilisation.

Le caractère contextualisé des connaissances paraît incontournable, du moins dans les phases initiales de la conquête d'un savoir. L'observation réalisée par Lawler (1981) de la façon dont sa fille Myriam a reconstruit l'addition, en milieu non-scolaire, est instructive à cet égard. Notant quotidiennement ses tâtonnements, il constate que celle-ci est capable ou non de résoudre la même opération selon qu'elle porte sur de la monnaie ou sur un support abstrait. Plus généralement, pour le chercheur américain, le fonctionnement cognitif de sa fille suggère l'existence de *Micro-Worlds* ou d'îlots de connaissances dont la mobilisation dépend de conditions très spécifiques. Pareille parcellisation du savoir a été observée bien avant le psychologue américain par la plupart des pédagogues qui, se réclamant de l'Éducation nouvelle (Decroly, en particulier), déploraient ce fait et en attribuaient la responsabilité à l'école et, plus particulièrement, à l'enseignement traditionnel incriminé de se centrer sur les savoirs. Or, dans le cas précis de Myriam, on ne peut imputer la nature parcellisée de ses cognitions au caractère artificiel d'un enseignement scolaire. Ce que montrent les fines observations de Lawler (1981), c'est que la parcellisation des connaissances constitue une étape de leur développement ; elle est la contre-partie, inévitable pensons-nous, de la contextualisation des savoirs initiaux.

Si la contextualisation des connaissances constitue une première étape du processus de construction cognitive, leur décontextualisation en constitue la seconde. Bref, de façon complémentaire à la contextualisation des savoirs, il faut planifier leur décontextualisation ou leur généralisation. Ce problème est très justement posé par Fayol (1989) dans le domaine des apprentissages mathématiques. Il écrit à ce sujet : « La question la plus essentielle est [...] celle du passage de réussites locales non coordonnées et liées à des paramètres contextuels divers à une compréhension généralisée et nécessairement plus abstraite » (p. 195).

Trois pistes de travail semblent devoir être coordonnées : la diversification des contextes d'apprentissage ou des problèmes, la conceptualisation et l'intégration de tout concept nouveau dans un réseau (ou, pour reprendre la terminologie de

Vergnaud, dans un champ conceptuel) et la stimulation de la réflexion métacognitive.

- Corte et Verschaffel (1987) ont montré, au départ d'un échantillon de classes primaires de la Communauté flamande de Belgique, que les élèves n'avaient pas l'occasion d'explorer l'entière-été du champ conceptuel des structures additives. Certaines catégories sémantiques sont sur-représentées parmi l'éventail des problèmes observés ; à l'inverse, aucun problème de type *combinaison* n'est recensé. Par ailleurs, en s'appuyant sur les recherches de Mayer (1981 & 1985), Fayol (1989) souligne que les types de problèmes les plus rares (dans les livres ou exemples fournis dans les cahiers d'élèves) sont aussi les plus mal réussis. On pourrait résumer ces constats en affirmant que l'usage des opérations arithmétiques semble trop strictement circonscrit à certains types de problèmes et ce, en raison du caractère trop peu diversifié des opportunités d'apprentissage présentées aux élèves.
- Complémentaire à la diversification des situations d'apprentissage, Klahr (1984) suggère de solliciter de la part des élèves une démarche cognitive qui s'apparente à l'abstraction réflé-chissante chère à Piaget. Dans le modèle de Klahr, le sujet constitue un stock de connaissances déclaratives et procédurales, chacune appropriée, au fur et à mesure de ses expériences successives, à une classe de situations. De façon spontanée ou sollicitée, il se livre à des analyses et réflexions à partir des régularités constatées, ceci afin de construire une architecture de connaissances de plus en plus générale et abstraite.

Bref, pour assurer la mobilisation des connaissances en des contextes diversifiés, il faut sans doute articuler trois moments didactiques : d'abord, une phase de construction des apprentissages en contexte ; ensuite, une phase de décontextualisation ou de transfert (ou encore de diversification contextuelle) et, enfin, une phase de retour réflexif ou méta-cognitif sur ces apprentissages.

#### **EN GUISE DE CONCLUSION : OUBLIER LA COMPÉTENCE POUR REPENSER L'APPRENTISSAGE.**

Le statut scientifique du concept de compétences est incertain. Les emprunts opérés par différents auteurs aux diverses théories psychologiques pour le

légitimer ne sont pas pleinement convaincants. Nous lui reconnaissons un seul mérite : celui d'avoir remis au-devant de la scène pédagogique la problématique de la mobilisation des ressources cognitives en situation de résolution de problèmes. Vrai problème auquel le concept de compétence apporte, selon nous, une mauvaise réponse car il institue un monisme conceptuel et diffuse une illusion simplificatrice qui n'aidera pas l'école à progresser dans la voie du guidage constructif de l'activité cognitive de l'élève. En s'accrochant au terme de compétence, le monde pédagogique renoue avec le nominalisme, attitude intellectuelle dont on sait combien elle est sclérosante. Nous arguons qu'il est plus fécond de fonder la réflexion pédagogique et/ou didactique sur les modèles conceptuels de l'activité cognitive de l'élève. Parmi d'autres, celui de Richard (1995) offre l'opportunité de réfléchir l'activité cognitive de façon plus différenciée que le pseudo-concept de compétence.

Pour nous, il serait salutaire de renoncer à la *doxa* de la compétence, de ressusciter la notion de *champ conceptuel* chère à Vergnaud (1987) et, ainsi outillé sur le plan théorique, de restaurer et de revivifier le disciplinaire. Cette restauration du disciplinaire devrait s'accompagner d'une réflexion sur le processus d'apprentissage et, dans la foulée, du développement de dispositifs d'enseignement articulant trois moments didactiques (cf. ci-dessus).

Soulignons, au moment de conclure, que la mobilisation de ressources cognitives en situation-problème n'est pas toute l'activité intellectuelle de l'élève. Il y a, comme le disait Piaget (1974), le réussir et le comprendre. Si l'accent sur la mobilisation des ressources cognitives est justifié, il doit être complété par un accent équivalent porté sur les pratiques d'intelligibilité ou, en termes plus précis, sur les démarches de conceptualisation et/ou de modélisation du réel. L'école doit pailler à l'incomplétude de l'approche par compétences en apprenant à mieux gérer l'articulation de ces deux mouvements complémentaires de l'activité intellectuelle.

Mais l'école ne peut en rester là. Elle doit contribuer à la naissance du Sujet (Touraine, 1992). Actuellement envahie par une idéologie économiste pour ne pas dire capitaliste, l'école tend à privilégier la rationalité instrumentale. Il n'est évidemment pas question de rejeter cette dimension, mais elle ne peut avoir le monopole sur la formation dispensée à l'école. Elle en cache même la moitié : la construction du sujet comme acteur qui, situé dans une société et une époque, revendique une marge

d'autodétermination ; ce qui implique, pensons-nous, de se situer dans l'histoire pour mieux se positionner dans l'actuel. Avec les mots d'Habermas (1987), on dira que l'école ne peut se limiter à l'*agir instrumental*, elle doit aussi féconder l'*agir communicationnel*.

La naissance du Sujet chère à Touraine (1992), l'*agir communicationnel* chez Habermas (1987) c'est la promotion du Soi chez Bruner (1996). En défini-

tive, si nous appelons à une contestation de la *doxa* de la compétence, c'est au nom qu'une conception émancipatrice de l'école, c'est-à-dire d'une école qui contribue à la construction du Sujet en tant qu'acteur social, pétri de liberté, de création et d'engagement.

Marcel Crahay  
marcel.crahay@ulg.ac.be  
Universités de Genève & de Liège.

## NOTES

- (1) La déferlante des compétences touche également d'autres pays, mais nous sommes dans l'incapacité d'en faire l'inventaire complet.
- (2) Plus loin, dans le même texte, Allal (1999, p. 81) propose la définition du terme compétence : « un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations ». Voilà la définition avec laquelle nous nous accordons le plus car elle s'abstient, d'une part, de remettre en scène les concepts d'*aptitude* et/ou de *capacité* et, d'autre part, d'ajouter les adjectifs complexe et inédit. Seule la notion de famille de situations, que nous discuterons plus loin, nous pose problème.
- (3) La position de Perrenoud est bien plus nuancée dans l'ouvrage *Construire des compétences dès l'école*, paru en 1997. Il écrit notamment : « Le Boterf qui a développé l'idée fondamentale de mobilisation, risque de brouiller les cartes en définissant la compétence comme un « savoir-mobiliser ». C'est une belle image, qui nourrit cependant un risque de confusion, dans la mesure où la mobilisation de ressources cognitives n'est pas l'expression d'un savoir-faire spécifique qu'on nommerait le « savoir-mobiliser » [...] Il n'existe pas, cependant, de « savoir-mobiliser » universel, qui serait à l'œuvre dans toute situation et s'appliquerait à n'importe quelles ressources cognitives, ou alors il se confond avec l'intelligence du sujet et sa quête de sens » (p. 35).
- (4) L'adjonction du terme *aptitude* par Hazette à la définition de la compétence telle qu'elle avait été proposée par la ministre Onkelinx prend ici tout son sens.
- (5) Ceci conduit à interroger les options idéologiques qui sous-tendent la notion de compétence (cf. notamment à ce sujet Bronckart & Dolz, 2002 ; Crahay & Forget, à paraître ; Dugué, 1994 ; Hirtz ; 1996 ; Ropé, 2002 ; Stroobants, 2002).
- (6) En linguistique où elle fait couple avec le concept de performance, Chomsky (1955) a donné à la compétence un statut scientifique.
- (7) Il est courant aujourd'hui de renvoyer à Bransford *et al.* (1986) pour donner une définition des connaissances inertes. On fera de même ici-même si nous avons voulu indiquer les origines plus lointaines de l'expression : « This is knowledge that could and should be applicable to a wide range of situations but is only applied to a restricted set of circumstances » (Bransford *et al.*, 1986, p. 1080).
- (8) La citation anglaise est la suivante : « In training a child to activity of thought, above all things we must beware of what I will call *inert ideas* – that is to say, ideas that are merely received into the mind without being utilized or tested, or thrown into fresh combinations » (Whitehead, 1929, p. 1).
- (9) L'auteur raconte notamment l'anecdote suivante : « A friend of mine, visiting a school, was asked to examine a young class in geography. Glancing at the book, she said : « Suppose you should dig a hole in the ground, hundred of feet deep, how should you find it at the bottom – warmer or colder than on top ? » None of the class replying, the teacher said : « I'm sure they know, but I think you don't ask the question quite rightly. Let me try. » So, taking the book, she asked : « In what condition is the interior of the globe ? » and received the immediate answer from half the class at once : « The interior of the globe is in a condition of igneous fusion ». » (James, 1912, p. 150)
- (10) Ainsi, en CFWB, la brochure *De deux ans et demi à dix-huit ans, réussir l'école...* est explicite à ce sujet. On y lit : « Un savoir qui ne se traduit pas en possibilité d'accomplir une tâche ou une action est un savoir mort. Traduire les programmes en listes de compétences, c'est demander aux enseignants de ne pas avoir comme seul objectif de « voir la matière » ou de « boucler le programme », mais d'inciter les apprenants à utiliser leur savoir, par exemple pour résoudre les problèmes et réagir efficacement aux situations » (Belgique, 1996, p. 20).
- (11) En définitive, la compétence constitue une éphéméride : dès que ce sujet a démontré sa compétence en accomplissant la tâche complexe et inédite auquel on le confronte pour évaluer dans quelle mesure il est compétent, sa compétence se dissout car, s'il répète la solution qu'il vient d'inventer, il ne fait plus preuve de compétence.
- (12) Cette distinction est également proposée par Perrenoud (1997) qui distingue deux cas, que nous considérons comme les pôles extrêmes d'un *continuum*. Il y aurait « d'une part, des cas où on n'observe presque aucun décalage entre le moment où la situation se présente et le moment où le sujet réagit ; cela ne signifie pas alors qu'il n'y a aucune mobilisation, mais qu'elle est quasi instantanée ; la compétence prend alors les allures d'un schème complexe stabilisé ; d'autre part, des situations dans lesquelles cette mobilisation ne va pas de soi, n'est pas routinière, demande réflexion, délibération intérieure, voire consultation de références ou de personnes ressources » (p. 32).
- (13) Cette organisation illustre parfaitement le concept d'individu plus proposé par Perkins (1995).
- (14) Ce dernier point est crucial et trop souvent négligé par les enseignants et pédagogues.
- (15) Les situations de type changement comme la transformation par ajout ou retrait et les situations de type combinaison sont mieux réussies par les enfants que les problèmes de type comparaison et égalisation. Cela s'observe jusqu'à un niveau avancé de scolarisation (3<sup>e</sup> primaire). La position de l'inconnue influe également sur la performance des élèves. D'une manière générale, la recherche d'un état final dans les problèmes de type changement et combinaison ne pose guère de difficultés aux enfants et cela dès l'école maternelle. En revanche, la recherche de l'état initial (par exemple « X avait des billes. Y lui en donne cinq. X en a huit maintenant. Combien en avait-il ? ») ou la recherche d'un des sous-ensembles dans les problèmes de combinaison (par exemple, « X et Y ont ensemble huit billes. X en a trois. Combien en a Y ? ») leur fait difficulté (Fayol, 1989).

- (16) On remarquera que les jeunes enfants ne traitent pas nécessairement les situations du type combinaison ou égalisation comme les situations de type changement et qui sont globalement maîtrisées avant les autres. L'élément commun aux *Word Problems* consisterait dans la compétence formelle, jugée adéquate par les adultes.
- (17) Réfutations d'avance une objection que certains seront tentés de nous faire. En argumentant en faveur d'une certaine restauration du disciplinaire, nous ne renions pas nos convictions constructivistes. Il convient ici de rappeler que toute l'œuvre de Piaget constitue, en définitive, une psychogenèse des concepts logico-mathématiques, physiques, spatiaux et biologiques.
- (18) Le modèle à quatre étages de Leclercq (1987) est prototypique à cet égard : à la base, on trouve les compétences spécifiques ; viennent ensuite, dans l'ordre, les compétences de multiplication, les compétences stratégiques et enfin les compétences dynamiques.
- (19) La notion de mobilisation de ressources fait référence à un processus dynamique, qu'il paraît d'emblée réducteur d'essayer de renfermer dans un mot.
- (20) Richard (1995) préfère l'expression « connaissances relationnelles » à l'expression « connaissances déclaratives ».
- (21) La même idée se retrouve chez Glaser (1986) qui, s'efforçant d'élaborer sa réflexion pédagogique à partir d'une connaissance approfondie des processus cognitifs, écrit : « les processus de pensée efficaces seraient le fruit d'une connaissance acquise en contexte, c'est-à-dire d'une connaissance qui n'est pas dissociée des conditions et des contraintes de son application » (p. 268).

## BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL L. (2002). « Acquisition et évaluation de compétences en situation ». In J. Dolz & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 77-95.
- BASTIEN C. (1997). *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*. Paris : A. Colin.
- BECKERS J. (2002a). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- BECKERS J. (2002b). *Réfléchir ensemble à l'évaluation des compétences*. Rapport auprès de la Commission des outils d'évaluation de la Communauté française de Belgique [CFWB]. Bruxelles : ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique.
- BELGIQUE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (1996). *De deux ans et demi à dix-huit ans, réussir l'école...* Bruxelles : ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique.
- BELGIQUE : COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1997). *24 juillet 1997 : décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, n° 1997-07-24/51.
- BRANSFORD J. D. ; SHERWOOD R. D. ; VYE N. J. & RIESER J. (1986). « Teaching thinking and problem solving : Research foundations ». *American Psychologist*, vol. 41, p. 1978-1987.
- BRONCKART J.-P. & DOLZ J. (2002). « La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? » In J. Dolz & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 27-44.
- BROWN J. S. ; COLLINS A. & DUGUID P. (1989). « Situated cognition and the culture of learning ». *Educational Researcher*, vol. 18, p. 32-42.
- BRUNER J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- CHOMSKY N. (1955). *The logical structure of linguistic theory*. Cambridge [Mass.] : MIT, miméo.
- CLOSSET J.-L. (1983). *Le raisonnement séquentiel en électrocinétique*. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle : physique, université Paris VII.
- COVINGTON M. V. ; CRUTCHFIELD R. S. ; DAVIES L. & OLTON R. M. (1974). *The productive thinking program : A course in learning to think*. Columbus [Ohio] : Charles E. Merrill.
- CORTE E. de & VERSCHAFFEL L. (1987). « The effects of semantic structure on first graders' strategies for solving addition and subtraction word problems ». *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 18, n° 5, p. 363-381.
- CRAHAY M. (1996). « Tête bien ou tête bien pleine ? Recadrage constructiviste d'un vieux dilemme ». *Perspectives*, vol. 36, n° 1, 59-89.
- CRAHAY M. & DETHEUX-JEHIN M. (2005). « L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ? Résolution de problèmes complexes et maîtrises de procédures ». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 28, n° 1, p. 57-78.
- CRAHAY M. & FORGET (à paraître). « Le curriculum : un enjeu politique ».
- DELVAUX B. (2003). « Les tensions sous-jacentes à la définition des compétences terminales et des profils de formation ». In *L'école dans quel(s) sens ? Actes du 2<sup>e</sup> congrès des chercheurs en éducation (Louvain, 12-13 mars 2002)*. Bruxelles : ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, p. 147-149.
- DEVELAY M. (2003). « De la relation au sens : Panorama de l'évolution des conceptions pédagogiques durant les trente dernières années ». In *L'école dans quel(s) sens ? Actes du 2<sup>e</sup> congrès des chercheurs en éducation (Louvain, 12-13 mars 2002)*. Bruxelles : ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, p. 13-17.
- DEWEY J. (1886). *L'école et l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- DEWEY J. (1900). *The school and Society*. Chicago : The University of Chicago Press.
- DEWEY J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris : A. Colin [Éd. originale, 1916].
- DUGUÉ E. (1994). « La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté ». *Sociologie du travail*, vol. 36, n° 3, p. 273-291.
- DURKHEIM E. (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.

- FAGNANT A. (2005). « Résoudre et symboliser des problèmes additifs et soustractifs en début d'enseignement primaire ». In M. Crahay, L. Verschaffel, E. de Corte & J. Grégoire (éd.), *Enseignement et apprentissage des mathématiques : que disent les recherches psychopédagogiques*. Bruxelles : De Boeck, p. 131-150
- FAYOL M. (1989). *L'enfant et le nombre : actualités pédagogiques et psychologiques*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- GILLET P. [éd.] (1991). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : ESF.
- GLASER R. (1984). « Education and thinking : The role of knowledge ». *American Psychologist*, vol. 39, n° 2, p. 93-104.
- GLASER R. (1986). « Enseigner comment penser ». In M. Crahay & D. Lafontaine (éd.), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor, p. 251-280.
- HABERMAS J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard, 2 vol.
- HIRTZ N. (1996). *L'École sacrifiée : la démocratisation de l'enseignement à l'épreuve de la crise du capitalisme*. Bruxelles : EPO.
- HUDSON T. (1983). « Correspondence and numerical differences between disjoint sets ». *Child Development*, vol. 54, p. 84-90.
- JAMES W. (1912). *Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals*. New York : Holt.
- JONNAERT P. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- JOHSUA S. (2002). « La popularité de la notion de « compétence » peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? ». In J. Dolz & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 115-128
- KLAHR D. (1984). « Transition processes in quantitative development ». In R. J. Stenberg (éd.), *Mechanisms of cognitive development*. New York : Freeman, p. 176-199.
- LAWLER R. W. (1981). « The progressive construction of mind ». *Cognitive Science*, vol. 5, p. 1-30.
- LE BOTERF G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éd. d'organisation.
- LEVY-LEBOYER C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Éd. d'organisation.
- LECLERCQ D. (1987). « L'ordinateur et le défi de l'apprentissage ». *Horizon*, n° 13, p. 29-32.
- MAYER R. E. (1981). « Frequency norms and structural analysis of algebraic story problems into family categories and templates ». *Instructional Science*, vol. 10, p. 135-175.
- MAYER R. E. (1985). « Mathematical ability ». In R. J. Stenberg (éd.), *Human abilities*. New York : Freeman, p. 199-256.
- PAPERT S. (1981). *Jaillissement de l'esprit : ordinateurs et apprentissage*. Paris : Flammarion.
- PERKINS D. N. (1995). « L'individu-plus, une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n° 111, p. 57-71.
- PERRENOUD P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- PERRENOUD P. (2002). « D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? » In J. Dolz & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 45-60.
- PIAGET J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : A. Colin.
- PIAGET J. (1970). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- PIAGET J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- RESNICK L. B. & KLOPFER L. E. (1989). « Toward the thinking curriculum : An overview ». In L. B. Resnick & L. E. Klopfer (éd.), *Toward the thinking curriculum : Current cognitive research*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, p. 1-19.
- REY B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- REY B. ; CARETTE V. & KAHN S. (2002). *Lignes directrices pour la construction d'outils d'évaluation relatifs aux socles de compétences*. Rapport auprès de la Commission des outils d'évaluation. Bruxelles : Commission de pilotage.
- RICHARD J.-F. (1995). *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : A. Colin.
- RILEY M. S. ; GREENO J. G. & HELLER J. I. (1983). « Development of children's problem-solving ability in arithmetic ». In H. P. Ginsburg (éd.), *The development of mathematical thinking*. New York : Academic Press, p. 153-196.
- ROEGIERX X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- ROPÉ F. (2002). « La validation des acquis professionnels : entre expérience, compétences et diplômes ». In J. Dolz & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 203-226.
- SCHOENFELD A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. New York : Academic Press.
- STROOBANTS M. (2002). « La qualification ou comment s'en débarrasser ». In J. Dolz & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 61-73.
- TOURAINÉ A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.
- TARDIF J. (1996). « Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels ». In P. Meirieu, M. Develay, C. Durand & Y. Mariani (éd.), *Le concept de transfert de connaissances formation initiale et en formation continue*. Lyon : CRDP de l'académie de Lyon, p. 31-46.
- VERGNAUD G. (1983). *L'enfant, la mathématique et la réalité*. Bern : P. Lang.
- VERGNAUD G. (1987). « Les fonctions de l'action et de la symbolisation dans la formation des connaissances ». In J. Piaget, P. Mounoud & J.-P. Bronckart (éd.), *Psychologie*. Paris : Gallimard, p. 821-843.
- VERGNAUD G. (1998). « Qu'est-ce que la pensée ? » In G. Vergnaud (éd.), *Compétences complexes dans l'éducation et le travail : qu'est-ce que la pensée ?* Actes du Colloque de Suresnes. CD-Rom, inédit.
- VIENNOT L. (1979). *Le raisonnement spontané en dynamique élémentaire*. Paris : Hermann.
- WHIMBEY A. & LOCKHEAD J. (1980). *Problem solving and comprehension : A Short course in analytical reasoning*. Philadelphia : Franklin Institute Press.
- WHITEHEAD A. N. (1929). *The Aims of Education*. New York : Macmillan.

# Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ?

Cécile Vigneron

---

*En EPS, l'observation des écarts de résultats aux examens entre filles et garçons contraste avec les analyses réalisées dans les autres disciplines. Les résultats des filles en EPS sont faibles et systématiquement inférieurs à ceux des garçons. Parallèlement, se combinent aux effets de genre, de puissants effets sociaux qui surprennent parfois dans un contexte d'évaluation et de réalisation de performances sportives inférées à la détention de qualités physiques. Si les travaux en sociologie de l'éducation montrent que l'EPS se fonde dans le moule traditionnel de l'excellence scolaire en embrassant les normes et les valeurs, le travail présenté ici expose une approche complémentaire qui s'attache aux représentations et attentes des enseignants de cette discipline, susceptibles de produire chez leurs élèves des deux sexes des inégalités de réussite sans rapport aucun avec leurs ressources physiologiques.*

---

**Descripteurs (TEE) :** comportement de l'élève, différence de sexe, éducation physique, réussite scolaire, rôle de l'enseignant.

**E**n éducation physique et sportive (EPS), les résultats observés aux épreuves du baccalauréat depuis 1986 témoignent d'une meilleure réussite des garçons par rapport aux filles (Davis, 1986). Ce constat surprend, en référence aux brillants résultats des filles dans les autres disciplines, mais il est aussitôt tempéré par une justification biologique. Les différences physiologiques et morphologiques entre filles et garçons sont avancées pour interpréter les écarts de performance. D'emblée ce postulat mérite quelque attention et il s'agira de questionner cette évidence : la production de performances physiques et sportives renvoie-t-elle exclusivement à la dimension biologique de l'individu ? Autrement dit, ce

qui est physique échappe-t-il forcément au déterminisme social ?

L'évaluation en EPS s'est longtemps limitée à la prise de performances en référence à des barèmes et tables de cotation sexuées, mais aujourd'hui, la certification au baccalauréat s'attache aux compétences et connaissances des élèves, à leurs conduites motrices et aux procédures mises en œuvre pour réussir. Soucieux d'équité, tiraillés par la question des inégalités de potentiel et de développement des adolescents, les enseignants d'EPS ont relativisé l'usage de leurs chronomètres et de leurs décimètres. L'évaluation des seules performances

révélaient une injustice profonde par sa référence à des facteurs biologiques, physiologiques, génétiques inégalement répartis entre les individus. Néanmoins, de façon inattendue, les inégalités de réussite perdurent : quel que soit l'outil de mesure, l'infériorité des filles apparaît. Dès lors, se pose la question du choix des apprentissages proposés en amont de l'évaluation par les enseignants. La culture physique et sportive divise les individus selon leur sexe, leur âge, leurs revenus, etc. et l'école dans son souhait de transmettre à tous des savoirs communs, pourrait creuser sinon engendrer des écarts entre filles et garçons par un enseignement enté sur une transmission de techniques corporelles particulières et éloigné des valeurs des filles. Une observation des pratiques sportives, des savoirs et pouvoirs moteurs des filles construits au fil de la socialisation et de l'éducation familiale pourrait alors expliquer leurs résultats inférieurs. Les travaux issus de la sociologie témoignent effectivement d'un investissement différencié des jeunes selon leur sexe et leur origine sociale dans les pratiques culturelles et sportives, objets d'enseignement en EPS, mais n'envisagent guère la manière avec laquelle ce constat est appréhendé par l'école. La reconnaissance et l'observation quotidienne de conduites motrices distinctes entre les sexes induisent sans doute aussi des attentes, des représentations chez les enseignants d'EPS, susceptibles d'influencer leurs pratiques pédagogiques.

L'objet de ce propos est donc d'examiner les écarts de réussite en EPS au baccalauréat, contradictoires avec les bons résultats des filles décrits par ailleurs, et passés sous silence dans les actuels travaux en sociologie de l'éducation. Il se propose de mener une étude circonspecte des différences biologiques qui distingueraient filles et garçons au lycée et sont souvent présentées comme suffisantes pour expliquer les écarts de réussite en EPS. L'attention sera aussi portée sur les effets des facteurs sociaux qui pourraient disqualifier l'exclusivité du recours au facteur biologique comme facteur principal impliqué dans la fabrication des inégalités. Enfin, il s'agira de s'interroger sur les mécanismes scolaires qui produisent ou transforment des différences physiques, culturelles, en inégalités de réussite scolaire.

## **LES PREMIÈRES OBSERVATIONS SANS LENDEMAIN**

En France, c'est A. DAVISSE (1986) qui a initié les travaux relatifs aux écarts de résultats entre filles et garçons en EPS. Pressentis mais jamais réellement

mesurés, elle en dénonce l'ampleur, avec M. Volondat (1987), précisant les paramètres susceptibles de les éclairer : filières et activités évaluées (1). Ce travail pointe aussi des différences considérables entre genres au fil des séries du baccalauréat. G. Combaz (1992) approfondit ces recherches. Il vérifie les effets de « séries » et note l'effet paradoxal de l'âge qui pénalise les filles quand il valorise les garçons. Son travail montre aussi que les élèves issus des catégories sociales défavorisées sont moins performants à l'examen avec des écarts entre filles et garçons qui sont d'autant plus grands que l'on se situe aux niveaux les plus « bas » de la hiérarchie sociale. P. Fontayne (1999) observe les écarts de réussite au collège non plus selon le sexe, mais selon le genre des individus (2). Son étude s'appuie sur les théories de la motivation et il vérifie que les performances des élèves en EPS sont médiées par l'adhésion aux stéréotypes culturels et sensibles aux effets de genre. Enfin plus récemment, B. David (2000) dans une vaste étude menée à l'INRP dresse un bilan national des écarts. Les résultats affinent les travaux antérieurs en spécifiant notamment les différences selon les activités sportives évaluées (3).

Enfin, il faut rappeler aussi l'originalité des travaux de S. Coupey (1995) à l'école primaire, qui souligne les conséquences motrices sur les élèves, filles et garçons, des différences d'attente de la part des enseignants et de leurs choix d'objets d'apprentissage. Cette observation suggère que les écarts de performance entre les sexes, certifiés au baccalauréat, peuvent résulter d'une sédimentation au fil du temps mais aussi d'une construction scolaire par des mécanismes scolaires diffus.

## **LES FACTEURS INDIVIDUELS DE PERFORMANCE EN EPS : BIOLOGIQUES OU SOCIAUX ?**

En EPS, la suprématie des garçons est associée à l'émergence et à l'utilisation de capacités physiques et physiologiques présumées supérieures. Une récente recherche relative aux facteurs de la performance motrice réalisée sur plus de 3500 adolescents (Narring *et al.*, 1997) permet d'établir la part des choses. Les mesures de la taille, du poids, du BMI (*Body Mass Index*), de la tension artérielle, du développement pubertaire ont été réalisées conjointement à des passations de questionnaires et d'épreuves de condition physique. Cette étude conclut à une infériorité féminine sur le plan des dimensions et ressources physiques qui se double d'une implacable régression des aptitudes des filles dès la puberté.

Synthétisant de multiples travaux antérieurs, D. Costill & J. H. Willmore (1998), confirment aussi l'infériorité des ressources physiques des femmes. Plus petites, disposant de moins de masse musculaire mais de davantage de masse graisseuse, les femmes témoignent d'un potentiel physiologique inférieur à celui des hommes relativement aux systèmes cardio-pulmonaire, musculaire, endocrinien, etc.

Aujourd'hui pourtant, la communauté scientifique dans son ensemble modère ces constats : les recherches et analyses antérieures sont souvent fortement marquées par une idéologie qui prône le déterminisme biologique ou souffrent de carences méthodologiques (4). Les travaux plus récents (Vidal & Benoit-Browaëys, 2005) attestent que le sexe serait un facteur de peu d'importance dans la prédiction ou la limitation des performances physiques. Ce seraient davantage les compétences acquises, l'entraînement, la motivation, la maîtrise de techniques efficaces qui distingueraient entre eux les individus. Les performances exceptionnelles d'alpinistes, de marathoniennes et de nageuses indiquent l'ampleur des possibilités physiologiques de femmes convaincues et entraînées. La modicité des écarts entre les actuels records masculins et féminins contraste avec les fossés qui séparent hommes et femmes ordinaires. Des expériences contradictoires (Hudson, 1994) avec des enfants invités à lancer à bras cassé montrent que les écarts de distance constatés initialement avec le bras préférentiel s'estompent lors que le jeune lance avec son bras inhabituel... Ces exemples invitent à penser que les ressources biologiques d'un individu n'épuisent qu'une infime part des déterminants de la performance, quand les compétences acquises, l'entraînement, la maîtrise de techniques efficaces pèsent considérablement.

## **LA SOCIALISATION FAMILIALE ET LES PRATIQUES SPORTIVES**

Le corps des enfants en effet, se modèle en premier lieu dans la famille et les expériences motrices, dans les attitudes exigées, dans les jeux encouragés ou au contraire interdits selon le sexe, qui s'avèrent déterminants pour la vie physique future des adultes. Les travaux relatifs aux processus de socialisation précoces (Belotti, 1974 ; Tap, 1985 ; Lloyd, 1994 ; Zimmermann & Reavil, 1999) confirment que l'on encourage assez peu les filles à s'activer, à explorer

l'espace afin de ménager leur « fragilité » quand on sollicite les garçons à s'engager dès leur plus jeune âge dans une motricité diversifiée.

Mauss (1966) montre ainsi que les usages du corps entre hommes et femmes se distinguent particulièrement dans tous les domaines quotidiens. Chaque groupe social se distingue par des usages particuliers, eux-mêmes spécifiques à chacun des sexes. Pour Bourdieu (1977), « le corps dans ce qu'il a de plus naturel en apparence, c'est-à-dire dans les dimensions de sa conformation visible (volume, taille, poids, etc.) est un produit social, la distribution inégale entre les classes des propriétés corporelles s'accomplissant à travers différentes médiations telles que les conditions de travail et les habitudes en matière de consommation ». La société apprend à chacun des sexes, les gestes qui lui conviennent et les techniques sportives heurtent souvent les usages traditionnels du corps des femmes.

Parallèlement, les pratiques culturelles et sportives des adolescents distinguent sensiblement filles et garçons. Une étude de R. Boyer (1991), montre que filles et garçons des différentes classes sociales ne partagent pas la même culture, ni les mêmes loisirs, notamment sportifs. Concernant l'accès des femmes aux pratiques sportives, C. Louveau (2002) explique aussi qu'au delà des propos optimistes relatifs à la féminisation et à la massification des pratiques sportives, il existe des exclues du sport. Femmes de milieux populaires ou ruraux, lycéennes des établissements professionnels, femmes et filles issues de l'immigration n'accèdent pas aux pratiques sportives sous le poids de contraintes à la fois financières, matérielles, familiales et culturelles.

Même si les jeunes de quinze à vingt-quatre ans constituent la catégorie de français la plus sportive (Bouillet & Truchot, 2002), les adolescentes se détachent progressivement des pratiques sportives au fil de leur scolarité (Davis & Louveau, 1991). Elles sont moins souvent licenciées ou engagées dans des pratiques compétitives que leurs frères. Enfin, les jeunes filles concentrent leurs pratiques sportives autour de peu d'activités largement étiquetées féminines : gymnastique, danse et patinage. Si le sport est associé au masculin pour nombre de chercheurs (Matteo, 1986 ; Ignico, 1989 ; Harry, 1995) chaque activité est aussi perçue comme sexuellement marquée (Czisma, Wittig & Schurr, 1988 ; Marin, 1988 ; Pelett & Harrison, 1988 ; Salminen, 1990 ; Koivula, 1995) et cette différenciation éclaire des



investissements variables selon les sexes. Les enfants apprennent très tôt, dans leur famille et à l'école, que certaines pratiques sont conformes à leur sexe ; ils tentent alors de se conformer au modèle de genre qui leur est attribué. Ainsi, les scores décevants des filles en EPS au baccalauréat peuvent être observés non plus comme la conséquence exclusive et regrettable de transformations biologiques/pubertaires mais plutôt comme un aboutissement de leur activité modérée, de leur inappétence pour certains sports. Plus encore, une possible implication de l'institution scolaire elle-même dans la fabrication de ces différences en EPS entre filles et garçons émerge. En reconnaissant et en valorisant certaines pratiques et activités éloignées des champs culturels quotidiens des filles, elle contribue sans doute à accroître les écarts.

#### **D'AUTRES MÉCANISMES EN JEU : LA FABRICATION SCOLAIRE DES DIFFÉRENCES**

Pour P. Perrenoud (1984), l'école dicte, sélectionne et choisit de transmettre certains contenus, elle laisse l'appropriation aléatoire d'autres savoirs aux hasards de la socialisation familiale, associative, ou médiatique. De nombreux travaux ont montré que les programmes scolaires ne sont pas l'aboutissement d'une progressive sédimentation des savoirs mais résultent davantage d'un processus de sélection et de discrimination parmi les connaissances disponibles (Forquin, 1990). Effectivement, ce processus aboutit pour M. Duru-Bellat (1994) et N. Mosconi (1995) à la constitution de *curricula* scolaires largement empreints des normes masculines. Le « masculin neutre » s'impose à tous au sein de l'école et finalement, sous couvert d'enseignement commun des enfants des deux sexes, le champ culturel masculin est constitué et imposé comme référence universelle. Mais étudiant les scolarités des filles, elles décrivent aussi d'autres mécanismes en jeu dans la classe, comme les interactions, les formes de groupements, les effets d'attente, etc., qui limitent selon elles les filles dans la pleine expression de leurs potentialités.

Les travaux de R. Rosenthal et L. Jacobson (1975) repris par J. E. Brophy et T. L. Good (1986) décrivent précisément ces effets d'attente chez les enseignants. Pour chacun de ses élèves, le maître attend un comportement et des performances. En conséquence, il adopte lui-même une conduite qui indique discrètement à l'élève les résultats et aspirations

prévus à son égard, l'affecte, modifie sa perception de lui-même et l'invite à se conformer aux espérances du professeur. B. Zazzo (1982), R. Sirota (1988), M. Duru-Bellat (1994), C. Baudoux et A. Noircent (1995), A. Durand-Delvigne (1995), N. Mosconi (1995) et C. Zaidmann (1995) explorent les processus et les effets des perceptions et des représentations des enseignants en classes mixtes. Elles montrent comment les garçons sont considérés comme des sous-réalisateurs, appréciés pour leur dynamisme et leur singularité, et destinataires d'interactions nombreuses et variées. Les filles renvoient une image positive à l'enseignant de son travail : appliquées, persévérantes, discrètes, elles reçoivent cependant moins d'interactions et celles-ci valorisent davantage la présentation que les résultats. Au final, une discrète prédilection entoure les garçons : félicités pour leurs résultats mais davantage tancés pour leur désinvolture, ils renforcent leur estime d'eux-mêmes quand, implicitement, les filles associent leurs réussites à l'intensité de leur travail et doutent de leurs compétences. Les réussites des filles paraissent d'ailleurs, encore aujourd'hui, bien moins avérées, éphémères et partielles, sans doute menacées et fragilisées par des mécanismes diffus tant sociaux que scolaires.

#### **LA RÉUSSITE EN EPS : QUELS ÉLÈVES ?**

Les résultats présentés ici sont issus d'une recherche conduite en 2001 sur deux populations associées d'enseignants d'EPS et d'élèves d'une de leurs classes de terminale dans l'académie de Reims. Un état des lieux a été établi à partir d'un questionnaire élève et d'un recueil pour chaque lycéen de ses résultats en EPS pour les trois activités physiques sportives ou artistiques (APSA) sujettes à l'épreuve du baccalauréat. Ces données associées aux variables individuelles (5) des élèves ont été ensuite croisées, avec les résultats d'un questionnaire « professeur » adressé aux enseignants d'EPS de ces mêmes candidats bacheliers (6), visant à saisir leurs représentations et leurs perceptions des élèves et des APSA.

Trois questions sous-tendaient le travail :

En quoi et comment les facteurs biologiques ont-ils réellement ou non un lien avec la réussite des élèves en EPS ? Les pratiques sociales, et tout particulièrement sportives, ont-elles un effet sur les notes en EPS des élèves au baccalauréat ? Enfin,

Tableau I. — Note moyenne obtenue en EPS au baccalauréat selon le sexe des élèves

Sexe de l'élève	Moyenne	N	Écart type	Minimum	Maximum
Fille	13.25	753	2.01	5	19
Garçon	14.46	492	2.10	8	20
Total	13.73	1245	2.13	5	20

dans quelle mesure les représentations et effets d'attentes des enseignants conjugués avec les choix de contenus pèsent-ils également sur les réussites différenciées dans cette discipline entre filles et garçons ?

La population étudiée est constituée de 753 filles et 492 garçons et les résultats collectés pour cette session du baccalauréat 2001 confirment les recherches antérieures : la note moyenne obtenue en EPS au baccalauréat par les filles s'établit à 13,25/20 quand celles des garçons est de 14,46/20\*\*\* (7).

L'étude des notes obtenues selon le sexe et l'âge montre que les lycéennes en retard de deux années ou plus réussissent moins bien que leurs camarades à l'heure (12,97 *contra* 13,29\*) quand les élèves en avance surpassent le groupe (13,41 *contra* 13,05\*\*). On observe l'effet inverse chez les garçons (8).

Un relevé des données biométriques des élèves a été effectué pour observer les relations éventuelles entre stature et résultats obtenus en EPS. Soumettre tous les élèves de l'échantillon à des tests d'aptitude physique s'avérait irréaliste, aussi les observations se sont limitées au poids et la taille. On a arbitrairement considéré comme grands les garçons mesurant plus de 1,80 m ou grandes les filles de plus de 1,70 m, et comme petits les garçons mesurant moins de 1,70 m ou petites les filles mesurant moins de 1,60 m. Les mensurations observées distinguent les élèves selon les séries et les catégories sociales d'origine. Les filles des séries scientifiques sont plus grandes (37,1 % d'entre elles mesurent plus de 1,70 m\*\*\*) et plus lourdes aussi que leurs camarades ce qui ne se vérifie pas pour les garçons. De même, les filles de cadres sont elles aussi plus grandes mais plus minces que les autres lycéennes. Cependant, les résultats obtenus en EPS ne sont pas significativement différents selon ce critère, notamment chez les garçons : seules les filles petites ou lourdes obtiennent des notes moyennes significativement inférieures à leurs camarades. (12,97 pour les petites

par exemple contre 13,31\*\* aux candidates plus grandes ou encore 12,55 *contra* 13,33\*\* pour les lycéennes de plus de 65 kg).

Une attention croisée entre sexe, origine sociale et note d'EPS révèle un écart de 0,41 point \*\* au détriment des enfants d'ouvriers comparativement aux autres lycéens quand les enfants de cadres bénéficient eux de 0,31 point supplémentaire (ns). Les filles sont plus affectées (0,36 point en moins) comparativement aux autres filles que les garçons (0,21 point en moins). Les fils de cadres ne tirent pas avantage de leur origine quand leurs sœurs obtiennent 0,48 point supplémentaire par rapport aux autres candidates.

Enfin, les pratiques culturelles et sportives distinguent nettement les élèves : filles et garçons, ne s'investissent pas à la même hauteur dans les pratiques sportives au gré de leurs origines sociales, de leurs séries au baccalauréat. Ils ne choisissent pas non plus les mêmes activités, les mêmes modalités ou structures de pratique, y consacrent plus ou moins de temps et y associent des objectifs fort distincts allant du simple loisir à la haute compétition. Si globalement sept garçons sur dix, quelles que soient leur série de baccalauréat, déclarent une pratique sportive régulière, seules les filles de série S affichent une telle assiduité. Les filles de séries technologiques s'engagent par exemple deux fois moins que les garçons des mêmes classes, le plus souvent hors institution et majoritairement dans des buts d'entretien ou de loisir.

Une pratique sportive régulière apporte aux filles 1,12 points\*\*\* supplémentaires à leur note d'EPS au baccalauréat quand cette même caractéristique apporte 1,35 points\*\*\* aux garçons (9). La pratique en club, encadrée et compétitive, semble davantage liée avec un meilleur niveau de réussite en EPS à l'examen (cf. tableau II). Le temps consacré à la pratique et le niveau atteint sont aussi largement corrélés à la note obtenue (10). L'atteinte d'un niveau départemental permet d'emblée aux filles de se distinguer

quand il reste insuffisant pour les garçons. L'accession à un niveau de compétition régional puis national va de pair, à chaque pallier successif avec une hausse de deux points sur la note finale par exemple.

Le choix des différentes pratiques sportives, lui même associé aux origines sociales des élèves n'est pas sans conséquence sur les résultats obtenus. Si la pratique de certains sports, comme les sports collectifs ou le tennis va de pair avec de meilleurs résultats,

inversement celle de la danse conduit à une baisse sensible des résultats observés. Plus encore, le football, occupe une place à part au sein des sports collectifs, ses adeptes se voyant plutôt attribuer des notes basses. Ces constats laissent penser qu'au-delà de compétences strictement spécifiques aux différents sports, il existe sans doute des savoirs et savoirs-être plus transversaux et plus diffus, reconnus, valorisés ou rejetés par l'institution, que certains élèves se seraient appropriés par le biais de la socialisation.

Tableau II. — La note obtenue en EPS au baccalauréat selon les variables individuelles des élèves

Variables explicatives	Filles			Garçons		
	Coefficient $\beta$	T de Student	Signification	Coefficient $\beta$	T de Student	Signification
Constante	13,182	65,132	0,000	13,865	61,001	0,000
Pratique sportive de l'élève	0,462	2,545	0,011*	0,547	2,167	0,031*
Pratique compétitive	1,171	4,774	0,000***	0,749	3,219	0,001**
Mesure moins de 1,60 m (filles) ou 1,70 m (garçons)	-0,244	-1,429	0,153 (ns)	0,157	-0,595	0,552 (ns)
Pèse plus de 65 kg (filles)	-0,649	-2,632	0,009**			
Est « à l'heure ou en avance »	0,317	2,090	0,037	-0,201	-1,068	0,286 (ns)
Est scolarisé(e) en série littéraire	-0,805	-3,796	0,000***	-0,071	-0,146	0,884 (ns)
Est scolarisé(e) en série économique et sociale	-0,470	-2,376	0,018*	-0,102	-0,382	0,703 (ns)
Est scolarisé(e) en séries technologiques	-0,838	-4,243	0,000***	-0,565	-2,581	0,010*
CSP du chef de famille = ouvrier	-0,235	-1,397	0,163 (ns)	-0,361	-1,536	0,125 (ns)
Pratique un sport collectif	0,308	0,985	0,325 (ns)	0,668	2,110	0,035*
Pratique la danse	-0,213	-0,777	0,438 (ns)			
Pratique le football				-0,229	-0,726	0,468 (ns)
Joue au tennis	0,539	1,482	0,139 (ns)	0,219	0,593	0,552 (ns)
Est inscrite à l'UNSS	0,469	3,298	0,001**			

NB : Une analyse multivariée (11) permet de démêler l'impact net d'une variable explicative sur la variable dépendante, ici la note obtenue en EPS au baccalauréat, les autres variables étant maintenues constantes.

Il convient de lire ainsi : Les filles obtiennent au baccalauréat une note moyenne de 13,182 ; le fait de pratiquer par ailleurs un sport accroît la note de 0,462 point comparativement à une fille présentant exactement les mêmes caractéristiques individuelles. La colonne T de Student permet de mesurer la part d'explication de chaque variable. Si  $t > 2,6$ , la variable est très explicative, entre 1,9 et 2,6 son pouvoir explicatif est moindre, entre 1,6 et 1,9, la variable apporte peu d'explication, en deçà, son pouvoir explicatif n'est pas avéré. La colonne Signification indique la fiabilité du résultat. Des valeurs  $p < 0,05$  indiquent moins de 5% de risque d'erreur (\*);  $p < 0,01$  : moins de 1% de risque d'erreur (\*\*) et lorsque  $p < 0,001$ , les risques d'erreur sont extrêmement faibles.

Ce tableau tend à placer l'EPS aux côtés des autres disciplines en pointant les effets identiques de variables comme les CSP, les pratiques culturelles, etc. Il révèle néanmoins des variables remarquables : taille et poids, âge, pratiques sportives, etc., dont les effets sont parfois contradictoires selon le sexe des élèves ou seulement significatifs pour les filles. Les résultats, croissants pour les garçons et décroissants pour les filles, avec l'âge reflètent sans doute les effets de la socialisation qui invite les jeunes filles à se restreindre dans leur motricité pour aspirer à davantage de séduction quand l'expression de l'identité masculine passe à cet âge par la puissance ou la force. Le poids de certaines variables initialement sous-estimées comme la pratique à l'association sportive du lycée ou la nature des sports pratiqués laisse par ailleurs envisager d'autres liens possibles qui se tisseraient dans la relation pédagogique ou dans les choix de contenus enseignés. À cette étape de la recherche, il est apparu pertinent d'explorer les mécanismes scolaires susceptibles d'intervenir dans la construction d'une note d'EPS au baccalauréat.

Deux directions principales sont présentées ici parmi les pistes explorées. L'une renvoie aux choix des enseignants en matière de contenus enseignés, l'autre s'attache aux représentations et attentes des enseignants de cette discipline. Les professeurs responsables des classes interrogées ont été invités à caractériser particulièrement les filles et les garçons qui réussissent, ou au contraire échouent, dans leur discipline. Ils ont listé les APSA sensibles de ce point de vue, c'est-à-dire celles qui creusent ou réduisent les écarts entre les deux sexes. Par ailleurs, ils ont été sollicités pour prédire les notes de leurs élèves selon leur sexe en distinguant les plus faibles et les meilleurs (12).

Les explications des échecs des filles portent invariablement sur une modestie présumée de leurs ressources physiques. Les enseignants estiment que les filles ont des qualités physiques restreintes, un vécu sportif limité, qu'elles ne maîtrisent pas les techniques sportives et n'apprécient pas la compétition. Ils insistent sur les piètres aptitudes dont elles disposeraient qui expliqueraient ainsi leurs performances. Inversement, ils interprètent les difficultés de quelques garçons exclusivement par un manque de travail, d'assiduité ou de sérieux, qualités par ailleurs toujours mises en avant chez les filles qui restent volontaires, appliquées, sérieuses. L'idée de garçons sous-réalisateur est ici reprise, avec la certitude pour eux d'un fort potentiel insuffisamment mobilisé par manque d'effort ou d'application contrairement aux filles. Cette comparaison accentue le faible niveau estimé des ressources des filles.

Les activités où les garçons excellent sont selon eux l'athlétisme, le football et le volley-ball, plus généralement les sports collectifs et d'opposition. Les filles seraient expertes en danse, gymnastique et natation parfois aussi en athlétisme. Les seules activités selon les enseignants, où filles et garçons peuvent espérer rivaliser renvoient aux activités d'excellence des filles (danse exclue) – natation, gymnastique, badminton, athlétisme – quand celles où l'écart paraît maximal reprennent le palmarès des garçons. Les enseignants justifient leurs propositions en décrivant des activités plus propices aux filles pour leur absence d'opposition et la part limitée de l'engagement physique nécessaire ; ce qui leur permet aussi d'entrer en comparaison avec les garçons dans quelques activités, ce sont les effets de l'entraînement et de l'exercice ou l'application de barèmes différenciés. Ils légitiment leurs affirmations relatives aux activités les plus discriminantes pour

Tableau III. — Résultats obtenus dans les différentes activités physiques et sportives par les filles et les garçons en EPS au baccalauréat

APSA	Sports collectifs	Badminton	Tennis de Table	Raquettes	Gymnastique	Athlétisme	Natation	Escalade	Danse	Plein air
Filles	11,83	12,13	12,33	12,20	13,37	12,17	13,95	12,50	13,27	12,98
% de filles notées	69,5 %	47,1 %	29,7 %	76,9 %	26 %	55,4 %	24,4 %	8,4 %	11,3 %	15,3 %
Garçons	14,03	13,94	14,31	14,08	13,46	13,35	13,90	12,29	12,50	13,26
% de garçons notés	88,8 %	54,5 %	29,5 %	83,9 %	13 %	57,5 %	27 %	10,2 %	1,8 %	16,5 %
Différence	2,2	1,81	1,98	1,88	0,09	1,18	-0,05	-0,21	-0,77	0,28

les filles par la mobilisation incontournable de ressources énergétiques, par une obligation de coopération ou encore par la mise en œuvre de choix tactiques élaborés.

L'étude des épreuves soumises à l'évaluation vient alors interroger les discours des enseignants. Au sein de leurs projets pédagogiques observés, les professeurs d'EPS organisent leur enseignement en privilégiant largement certaines activités comme les sports collectifs (77,1 % d'élèves évalués en sports collectifs), les jeux de raquettes (79,6 % d'élèves évalués) ou l'athlétisme (56,2 % d'élèves évalués), en réduisant la danse (7,6 % d'élèves évalués) ou la gymnastique (20,9 % d'élèves évalués) à la portion congrue. Bien que les notes obtenues par les filles dans les activités de raquettes comme le badminton soient très inférieures à celles des garçons, ils les considèrent néanmoins comme neutres (13) en terme de genre.

Ce tableau permet de constater que les activités sollicitant fortement les ressources physiques ne s'avèrent pas les plus pénalisantes pour les filles. Les écarts maximaux sont observés en volley-ball et badminton, activités par ailleurs très rarement pratiquées par les élèves hors de l'institution scolaire et qui recueillent largement l'adhésion des filles. Par ailleurs, l'analyse des unités d'enseignement associant trois activités pour constituer l'épreuve finale du baccalauréat montre que les combinaisons retenues par les enseignants s'appuient principalement sur les activités les plus préjudiciables aux filles en terme de note, ce qui accentue les écarts constatés.

Les enseignants ont été aussi invités à prévoir les notes qu'ils estimaient probables pour leurs élèves à l'issue de l'ensemble des épreuves. Dans cette perspective, les enseignants (14) ont prévu quasiment un

point supplémentaire au meilleur élève garçon ou à l'élève garçon médian du groupe comparativement aux mêmes élèves filles. Pour eux, seuls les lycéens les plus faibles obtiendraient une note équivalente quand un point séparerait les excellences masculines et féminines.

Globalement, les notes obtenues au final par les élèves sont légèrement supérieures aux prévisions des enseignants. Ces derniers envisagent systématiquement des résultats moindres pour les filles à positionnement équivalent et la réalité confirme voire accentue les attentes : les notes finales des garçons dépassent leurs prévisions. La médiocrité des plus faibles est exacerbée dans les pronostics mais la réalité infirme les pronostics. Les enseignants annoncent des notes inférieures à celles qu'ils attribueront en définitive et se montrent au final plus généreux pour les garçons qu'ils favorisaient pourtant déjà largement dans leurs prévisions.

Interrogés de la même manière sur les résultats et notes qu'ils s'attendent à obtenir, les élèves s'avèrent modestes et lucides. Ils restent en dessous des valeurs effectives, les filles affichant une tendance plus pessimiste. Elles espèrent en moyenne 12,5 et obtiendront au final 13,25. Les garçons attendent en moyenne 13,87 et ils valideront collectivement 14,46. De façon inattendue, les élèves se trompent moins que les enseignants.

	Filles	Garçons
$\Delta$ : note prévue/ obtenue pour les élèves	-0,75	-0,59
$\Delta$ : note prévue/ obtenue pour les professeurs	-0,93	-1,32

Tableau IV. — Résultats prévus par les enseignants puis obtenus pour les élèves filles et garçons en EPS au baccalauréat.

Note	Garçon le plus faible du groupe	Garçon moyen	Meilleur élève garçon	Fille la plus faible du groupe	Fille moyenne	Meilleure élève fille	Écart constaté G/F les plus faibles	Écart constaté G/F moyens	Écart constaté meilleurs G/F
Prévue	9,37	13,14	17,34	9	12,32	16,33	+0,37	+0,82	+1,01
Obtenue	11,7	14,46	16,81	10,2	13,25	16,17	+1,5	+1,21	+0,64
Différence	+2,33	+1,32	-0,53	+1,2	+0,93	-0,16			

Majoritairement, les enseignants interrogés estiment qu'il est facile d'avoir une bonne note en EPS mais ils réfutent la proposition qu'il puisse être plus facile pour une fille d'avoir une bonne note en EPS que pour un garçon (pour 64,1 % d'entre eux). Seuls 3,1 % des enseignants appuient cette opinion quand 18,8 % d'entre eux la soutiennent pour les garçons. Enfin, 42,2 % d'entre eux considèrent l'importance des qualités physiques dans l'attribution d'une bonne note en EPS.

Ces derniers résultats suggèrent que les choix pédagogiques des enseignants d'EPS traduisent une intériorisation de certains modèles et stéréotypes culturels, justement révélée par les inégalités de réussite entre filles et garçons. Les effets d'attentes ou les représentations des enseignants d'EPS vis-à-vis de leurs élèves, des APSA, influencent sans doute leur enseignement, et altèrent peut-être le sentiment de compétence des filles, produisant alors des inégalités légitimées par des alibis physiologiques ou culturels, qui obèrent une remise en cause fondamentale de leurs pratiques pédagogiques.

## UNE CONSTRUCTION SOCIALE ET SCOLAIRE

Justification première et suffisante, la possession de ressources physiques comme pré-supposé à la réussite en EPS vacille ici quelque peu. Rien ne permet en effet d'affirmer dans cette étude qu'on réussit mieux en EPS lorsque l'on est grand, svelte ou, au contraire, trapu. Ce qui apparaît, c'est bien davantage le croisement d'un faisceau de variables, beaucoup plus sociales et scolaires que biologiques, déterminantes pour la réussite dans cette discipline.

Les filles des séries technologiques par exemple attestent de résultats médiocres (12,68 *contra* 13,44\*\*\*). Elles sont issues à 65,3 % de milieux ouvriers, employés, retraités, chômeurs (contre 39,1 % des filles des séries scientifiques) ; seules 43,2 % d'entre elles pratiquent une activité sportive (58,7 % des candidates au baccalauréat de série S) et de surcroît sont souvent de taille moyenne sinon petite (33,3 % d'entre elles mesurent moins de 1,60 m contre 16,3 % des filles de série S) et/ou en surcharge pondérale. Il convient alors de démêler la part du social et du biologique. C. Pociello (1999) rappelle que la hiérarchie des tailles suit et reproduit précisément la hiérarchie des classes sociales. Assez caricaturalement les grands minces se rencontrent parmi les étudiants,

professions libérales et cadres supérieurs et les petits gros chez les artisans, agriculteurs... Les facteurs alimentaires, les conditions de vie, les valeurs culturelles associées à l'image du corps constituent un ensemble d'éléments tout à fait déterminants et capables de modifier sensiblement les aspects et aptitudes physiques des individus. Il faut donc prendre quelque recul avec une logique imprudente fondée sur la génétique ou la biologie pour identifier les facteurs sociaux susceptibles d'éclairer ces constats (15).

La réussite en EPS des filles scolarisées dans les séries scientifiques et majoritairement issues des classes sociales élevées illustre encore ce propos. Grandes, impliquées dans des pratiques d'activités sportives distinctes de celles de leurs camarades, ces lycéennes rencontrent aussi les attentes de l'école. Pour C. Louveau (2002) ou A. Baudrit (1994) les sports investis par les femmes et les jeunes sont surdéterminés par la position sociale. Les filles des classes supérieures et moyennes se distinguent en affichant dans leurs loisirs et pratiques sportives des préférences pour des activités moins congruentes avec leur sexe. R. Boyer (1991) décrit une unité masculine des loisirs des garçons de toutes les classes sociales autour des mêmes pratiques sportives ou de la micro-informatique alors qu'elle souligne une multiplicité féminine en pointant les choix singuliers des filles des classes supérieures davantage en rupture avec les stéréotypes sexués relatifs aux pratiques sportives. Pour elle, « chaque classe traite ses filles différemment et les filles de chaque classe construisent leurs propres réponses à leur situation ; se maintiennent donc les rôles féminins les plus traditionnels chez les filles des classes populaires, alors qu'apparaissent des pratiques à connotation masculine chez les filles des classes supérieures... ».

Cette étude renvoie alors aux choix des savoirs enseignés en EPS. Ceux-ci reposent largement sur les activités sportives institutionnalisées, compétitives, considérées comme partie intégrante de la culture et donc dignes d'être enseignées. Pourtant, pour G. Combaz (1992) ou P. Arnaud (1996) cet enseignement sis sur des techniques sportives inscrites dans l'histoire du sport masculin ne véhicule pas les mêmes significations pour tous les élèves quelles que soient leurs origines sociales, culturelles et plus encore sexuelles. Ces savoirs ne constituent pas nécessairement une culture universelle, ayant valeur incontestable au regard de critères de légitimité scientifique ou d'excellence artistique mais

reflètent sans doute davantage d'autres débats idéologiques. Une sensible évolution semble néanmoins poindre avec l'introduction dans les programmations de nouvelles activités en apparence plus féminines. Mais à bien y regarder, derrière l'escalade, le badminton ou le cirque, se dessinent les contours d'une motricité toujours empreinte de force, de vitesse, de puissance, de prise de risque, valeurs éminemment masculines sur lesquelles se grefferont ultérieurement contenus et évaluations. P. Arnaud montre que si les mêmes sports sont enseignés aux filles et aux garçons, c'est parce qu'ils s'appuient sur des techniques « iso-sexuées », arbitrairement choisies selon une logique de performance et de normalisation masculines fort éloignées des techniques du corps féminines décrites par l'anthropologie. P. Liotard (1996) souligne l'illusion d'une éducation physique féminine. Pour lui, historiquement, derrière l'éducation d'un élève asexué, s'organise en fait une éducation physique pensée et produite par et pour les hommes, c'est-à-dire posée comme universelle qui adapte ses méthodes et ambitions à la fragilité des filles. En EPS, le modèle corporel et culturel masculin prévaut.

Les résultats présentés soulignent aussi le poids des représentations des enseignants d'EPS. Pour M. Gilly (1980), les objectifs éducatifs spécifiques des enseignants influencent les perceptions de ces derniers. Le contexte dans lequel l'élève est appréhendé modifie les représentations des adultes et établit une sorte de cadre de valeurs qui balisent et orientent la perception sociale. Ce qui prend sens aux yeux des enseignants, ce sont les attitudes perçues dans les situations les plus en adéquation avec le projet éducatif institutionnel poursuivi. En EPS, les enseignants élaborent leurs représentations à partir d'un registre spécifique de situations motrices, compétitives et énergétiques qui s'avèrent être significatives pour eux et répondent en conséquence aux attentes et objectifs institutionnels qui légitiment leur fonction et discipline. Ces représentations des enseignants d'EPS se construisent sur la base d'un prélèvement et d'une hiérarchisation d'indices particuliers, sélectionnés justement pour inférer de comportements caractéristiques sans doute assez loin des conduites des filles. Les enseignants d'EPS sont sensibles à un certain dynamisme, à un esprit compétitif qui les renvoie à leur propre image sportive passée et à leur identité professionnelle. Implicitement, ils estiment les élèves qui par leurs pratiques sociales ou sportives s'approchent des choix de l'école : compétiteurs, adhérents de clubs, pratiquants de disciplines collectives, ou olympiques. Ils

restent aussi admiratifs et peut-être nostalgiques devant les performances des jeunes sportifs quand les piètres réalisations des filles irritent particulièrement les enseignantes en référence à leurs propres performances passées. Enfin, ils reconnaissent les élèves sérieux, appliqués, investis par exemple à l'association sportive du lycée parce qu'ils leur renvoient une image positive de leur travail et de leur discipline.

Ces représentations déterminent sans doute aussi les interactions effectuées en EPS. M. Durand (2001) illustre abondamment les représentations négatives et l'ensemble des stéréotypes de sexe avec lesquels les professeurs d'EPS dépeignent les filles puis interagissent avec elles : les filles « n'aiment pas le sport », « elles sont assises », elles « discutent ». Il multiplie les exemples d'interactions à leur égard qui pointent le peu d'ambition pour elles, le registre essentiellement affectif des encouragements et conseils prodigués quand il souligne le caractère technique et spécifique des *feedback* adressés aux garçons. S. Siedentop (1983) souligne les préjugés et les injustices à l'égard des filles, il interpelle les enseignants d'EPS sur les clichés rapides associés aux concepts de masculinité et féminité. Son travail révèle une large discrimination à l'égard des filles qui s'illustre dans les interactions et allusions souvent sexistes, dans l'attribution de rôles subalternes, dans les modalités de constitution des groupes, dans les humiliations publiques, dans la qualité du matériel distribué, etc. Il insiste sur la modestie des exigences fixées aux filles, sur la médiocrité des *feedback* reçus qui contredit la précision et les exigences des messages transmis aux garçons. Cette analyse rejoint les travaux de S. Coupey qui a démontré qu'en EPS, « les garçons progressent davantage que les filles dans les classes des maîtres qui disent avoir des exigences différentes pour les filles et les garçons ».

Pour terminer, D. Trouilloud et P. Sarrazin (2002) réfutent pour l'EPS la réalité d'effets d'attente. Ils postulent qu'en EPS, les enseignants disposent de compétences leur permettant de prédire, sans influencer, les performances des élèves à partir d'une observation rigoureuse des prestations des élèves et d'une analyse précise et pertinente de leurs ressources fondée sur des indicateurs fiables comme les résultats antérieurs. Ils pourraient repérer les élèves motivés, autonomes, ou ceux qui montrent des aptitudes initiales conséquentes. Notre étude contredit quelque peu leurs propos même si, finalement, ils conviennent que d'autres attentes

plus subjectives – comme la couleur de peau, la tenue vestimentaire, l’attractivité physique ou *le sexe des élèves* – peuvent parasiter l’appréciation portée.

L’enjeu de l’égalité des chances à l’école, c’est celui de neutraliser les inégalités issues du patrimoine social. Faut-il écrire *biologique et social* pour l’EPS ? L’objet de cet article a été de montrer comment la construction d’une note en EPS au baccalauréat s’enracine dans un enchevêtrement de ressources physiques, psychologiques, culturelles et de mobiles d’agir ou de résister des élèves, filles et garçons. Mais il pointe aussi les choix particuliers de l’école et de ses enseignants, l’aspect androcentré des contenus enseignés, déterminés à partir d’activités sportives, masculines et compétitrices ou les effets d’attente et les représentations des professeurs d’EPS ou encore les conséquences de leur propre rapport au savoir sportif transmis, élément essentiel de leur identité.

Les résultats présentés invitent à revenir sur deux types d’enjeux de nature différente : enjeux scolaires, incontestablement, mais aussi et plus largement, enjeux politiques, idéologiques.

La pérennisation depuis vingt ans de tels écarts entre filles et garçons sans réactions fortes de l’institution interroge. Elle souligne sans doute la place minimale réservée à l’EPS dans le système scolaire, discipline de peu de poids dans les cursus, les examens et les choix d’orientation. Si l’EPS dérange quelque peu dans l’ordre scolaire établi en bousculant les hiérarchies et les normes d’excellence, elle les conforte finalement aussi : à la fois en reconnaissant aux garçons la domination physique, sportive, valeur éminemment masculine mais aussi en permettant l’accès d’une minorité socialement déterminée de filles à cette excellence. Certes, l’institution par de sensibles pressions, ou des procédures arithmétiques tente d’infléchir le phénomène, d’égaliser les performances. Mais au-delà de cette pure dimension scolaire se pose la question de l’éducation physique des filles et de la conception du rôle social qui leur est assigné et dont le corps en est une expression directe.

Pour C. Dowling (2001) les féministes ont obtenu des avancées incontestables sur les pôles économiques, intellectuels, juridiques mais elles ont minimisé les enjeux du pouvoir physique. Or pour elle, c’est en réalité celui qui leur permettra d’accéder pleinement à l’égalité. Avec F. Héritier (1996) elle montre que le contrôle des femmes, dans toutes les

sociétés passe par la domination et l’assujettissement de leur corps, elle décrit les maints procédés mis en œuvre par les grands appareils idéologiques, religion, éducation, santé, dans toutes les sociétés pour veiller à garder le contrôle des forces des femmes, et leur réserver, sinon leur assigner, certains gestes et usages du corps. Elle s’interroge sur les raisons qui incitent à limiter la motricité des filles, à ne pas leur apprendre à courir, sauter, lancer, etc. Dans ce débat, l’EPS peut alors apparaître comme émancipatrice en cherchant justement à développer les compétences physiques des filles. Pourtant, notre étude montre que par le choix de ses contenus et méthodes, par les attentes et représentations de ses acteurs, elle contribue, elle aussi, à renforcer la faiblesse apprise des filles. Comparées aux garçons, confrontées à des activités masculines, leurs erreurs ou échecs considérés avec bonhomie et mansuétude, leurs ressources mises en doute et minimisées par leurs enseignants, les filles se persuadent progressivement de leur médiocrité physique, en admettent le caractère inéluctable sinon naturel et investissent d’autres domaines. Les considérer exclusivement en victimes passives serait cependant une erreur. Face à l’étendue du combat à entreprendre pour rivaliser sur le plan physique avec les garçons, les filles effectuent sans doute des choix plus subtils et pertinents ; lucides sur les attentes qu’on entretient à leur égard dans la société de demain et sur les rôles sociaux qui leur sont réservés, elles savent aussi qu’elles ont sans doute plus à perdre qu’à gagner à briller par leurs exploits sportifs scolaires et gravissent progressivement mais méthodiquement les échelons.

Se pose alors la question des moyens d’une EPS réellement ambitieuse, égalitaire et émancipatrice pour les filles et non pas seulement reproductrice. Si l’EPS ne peut prétendre à transformer les rôles sociaux, les stéréotypes sexués de toute une société, il faudra sans doute se défaire d’une indifférence bienveillante sur les difficultés des filles. Constatant les médiocres réalisations des filles en EPS, mais ne pas prendre en compte les différences culturelles et sociales entre individus sous couvert d’égalité de traitement entre les élèves, c’est peut-être assumer la responsabilité de maintenir délibérément des biais sexistes dans cette discipline.

Cécile Vigneron  
alvigne@club.fr

Lycée Robert-Doisneau (Vaulx-en-Velin)  
Centre de recherche et d’innovation sur le sport (CRIS)  
Université Claude-Bernard – Lyon 1



## NOTES

- (1) Elle constate que les notes des filles sont inférieures à celles des garçons de 0,5 point en moyenne avec des écarts pouvant monter à 2 points dans certaines activités ou séries. Elle observe que 1,46 points peuvent différencier des filles issues de séries scientifiques et technologiques.
- (2) À la notion de genre, sont reliés des comportements, attitudes, activités, rôles et représentations de soi marqués socialement et culturellement par une empreinte sexuée quand le sexe est généralement seulement associé aux caractéristiques biologiques qui différencient hommes et femmes. L'étude de Fontayne s'appuie sur une version simplifiée du BSRI de S. Bem (1986) questionnaire standardisé d'auto-description qui détermine un profil et un indice d'androgynie par comparaison et mise en rapport de scores sur des échelles de masculinité et de féminité.
- (3) Les trois activités les plus souvent évaluées : athlétisme, volley-ball et badminton sont les plus discriminantes. Elles rassemblent à elles seules, selon J.-P. Cleuziou, 53,5 % des pratiques évaluées en terminale. En sports de raquettes, 1,87 points séparent filles et garçons, 1,76 en sports collectifs et 1,39 en athlétisme quand les activités artistiques – qui ne concernent que 2,9 % des garçons et 9,5 % des filles – permettent aux lycéennes de devancer très légèrement leurs camarades.
- (4) Les études considérées ont été réalisées sur des populations d'individus ordinaires, en l'absence de contrôle de variables comme l'âge, l'entraînement – plus fréquent chez les hommes – ou l'éducation. Les performances des champions ou seulement de sujets masculins et féminins entraînés à l'identique contredisent les résultats observés. Les comparaisons entre populations masculines et féminines se satisfont d'un examen des moyennes alors que des chevauchements importants de résultats indiquent que de nombreuses femmes réalisent des scores équivalents aux hommes quand de nombreux hommes valident des scores inférieurs à bien des femmes. De nombreux tests sont réalisés en l'absence de standardisation, notamment pour prendre en compte les facteurs taille et poids. Les performances sont recueillies lors d'expérimentations fortement marquées socialement et culturellement comme le lancer à bras cassé qui révèle un apprentissage et une technique plutôt masculins.
- (5) Outre les variables sociologiques habituelles, les élèves ont par exemple répondu à des questions relatives à leurs pratiques sportives extra-scolaires, leurs loisirs, leurs cursus scolaires, leurs motivations, etc., et ont aussi renseigné plusieurs items concernant leurs parents et les pratiques sportives et culturelles familiales présentes ou passées.
- (6) L'échantillon était constitué de soixante-quatre enseignants pour lequel les variables sexe, âge, formation et qualification, type d'établissement ont été contrôlées. Les résultats des élèves concernent 1245 candidats à l'examen.
- (7) La significativité de ce résultat a été mesurée à partir d'un test de  $\chi^2$ . Par convention, les seuils de significativité sont symbolisés du moins au plus significatif : \* :  $p < 0,05$  ; \*\* :  $p < 0,01$  ; \*\*\* :  $p < 0,001$  (ns) signalant un effet non significatif. Ici  $p = 0,000$ .
- (8) Les garçons présentant deux ans ou davantage de retard, obtiennent une moyenne de 14,56/20 en EPS pour 14,44/20 aux lycéens nés à partir de 1982.
- (9) En réalité, les garçons non sportifs sont extrêmement rares et constituent sans doute une population un peu atypique.
- (10) Chaque heure de pratique hebdomadaire supplémentaire apporte 0,22 point aux filles et 0,25 point aux garçons.
- (11) Les modèles d'analyse en régression multivariée prennent la forme de fonction suivante :  $Y = a_0x_0 + a_1x_1 + a_2x_2 + \dots + a_nx_n$ . Y représente la variable dépendante, ici la note finale EPS au baccalauréat estimée à 13,182 dans le modèle présenté pour les filles et 13,865 pour les garçons.  $x_0, x_1, \dots, x_n$  sont les variables indépendantes ou explicatives ; dans le tableau ici présenté, ce sont la pratique d'une activité sportive, la taille, le poids, la série, la CSP du chef de famille, la pratique d'un sport collectif, l'âge, etc. Les coefficients  $a_0, a_1, \dots, a_n$  (dans le modèle présenté, repérés par la lettre  $\beta$ , coefficient non standardisé) donnent une mesure de l'effet des variables  $x_0, x_1, \dots, x_n$ . La significativité de cet effet est appréciée par un test de Student (colonne t).
- (12) Chaque enseignant était invité à placer sur une échelle de 0 à 20 « la note prévue pour la moins bonne fille du groupe, la moyenne des filles, la note prévue pour la meilleure fille du groupe ». La même question concernait les garçons. Ces prévisions ont été comparées par une méthode de tri à plat (mini, maxi, médiane, moyenne, écart-type) avec les notes réellement posées par chaque enseignant dans son groupe à ces six élèves caractéristiques.
- (13) Le football, le rugby, les sports de combat (boxe, lutte et judo) et plus généralement les sports collectifs sont, parmi les activités qu'ils enseignent, celles que les professeurs d'EPS estiment les plus masculines. Concernant les activités plutôt féminines, la danse, la gymnastique et la gymnastique rythmique et sportive (GRS) sont largement énoncées aux côtés de quelques activités très discrètes comme l'aérobic, ou la natation synchronisée et l'acrogym. Le badminton serait pour les enseignants le sport neutre par excellence aux côtés du volley-ball puis de la natation.
- (14) En moyenne, les enseignants hommes et femmes réalisent des projections assez similaires : les professeurs hommes se montrent plus négatifs vis-à-vis des filles, ils prévoient pour elles des notes moyennes sensiblement plus faibles que leurs collègues femmes et ceci pour les filles médianes ou performantes au sein du groupe. À l'inverse, ils se montrent plus optimistes vis-à-vis des garçons que leurs collègues femmes en projetant pour eux entre 0,20 et 0,73 point en moyenne de plus.
- (15) Selon l'INSEE, la hiérarchie de la taille reproduit celle de la société. Les hommes cadres dominent de leur taille (175,6 cm) toutes les autres CSP dans une hiérarchie parfaitement ordonnée où les ouvriers occupent le dernier échelon (171,9 cm). 28 % des hommes cadres supérieurs dépassent 180 cm contre 14 % des agriculteurs ou 17 % des ouvriers. Chez les femmes, le même constat est réalisé même si les écarts de taille entre CSP restent plus minimes : Une femme cadre mesure en moyenne 162,8 cm pour 160,8 cm chez les ouvrières. Concernant le poids, la tendance s'inverse. L'écart est plus grand entre une femme cadre (56,9 kg) et une ouvrière (62,5 kg) qu'entre deux hommes issus des mêmes CSP (71,3 kg pour un cadre et 72,8 kg pour un ouvrier). Le phénomène d'obésité touche aussi aujourd'hui environ 10 % de femmes en France et 6 % d'hommes. Ce sont les ouvrières qui présentent le rapport poids/taille le plus élevé. Les principales explications avancées sont des phénomènes héréditaires mais surtout une alimentation déséquilibrée et un manque évident d'exercice physique.

## BIBLIOGRAPHIE

- ARNAUD P. (1996). « Le genre ou le sexe ? Sport féminin et changement social (xix<sup>e</sup>-xx<sup>e</sup> siècle) ». In P. Arnaud & T. Terret (éd.), *Histoire du sport féminin : tome 2 : sport masculin-sport féminin : éducation et société*. Paris : L'Harmattan, p. 147-183.
- BAUDOUX C. & NOIRCENT A. (1995). « Culture mixte des classes et stratégies des filles ». *Revue française de pédagogie*, n° 110, p. 5-15.
- BAUDRIT A. (1994). « Les pratiques sportives des enfants ». *Revue STAPS*, n° 35, p. 19-75.
- BELOTTI E. G. (1974). *Du côté des petites filles*. Paris : Éd des femmes.
- BEM S. L. (1986). « Au-delà de l'androgynie : quelques préceptes osés pour une identité de sexe libérée ». In M.-C. Hurtig & M.-F. Pichevin (éd.), *La différence des sexes, questions de psychologie*. Paris : Éd. Tierce, p. 251-270.
- BOUILLET C. & TRUCHOT G. « Les jeunes ». In P. Mignon & G. Truchot (coord.), *Les pratiques sportives en France : enquête 2000*. Paris : Ministère des Sports : Institut national du sport et de l'éducation physique, p. 35-40.
- BOURDIEU P. (1977). « Remarques provisoires sur la perception sociale du corps ». *Actes de la recherche en science sociales*, n° 14, p. 51-54.
- BOYER R. (1991). « Identité masculine, identité féminine parmi les lycéens ». *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 13-18.
- BROPHY J. E. & GOOD T. L. (1986). « Teacher Behaviour and Student Achievement ». In M. C. Wittrock (éd.), *Handbook of Research on Teaching*. New York : Macmillan, p. 328-375 [3<sup>e</sup> éd.]
- CLEUZIQU J.-P. (2000). « L'analyse des menus et des notes ». In B. David (dir.), *Éducation physique et sportive : la certification au baccalauréat*. Paris : INRP, p. 77-124.
- COMBAZ G. (1992). *Sociologie de l'Éducation physique*. Paris : PUF.
- COSTILL D. L. & WILLMORE J. H. (1998). *Physiologie du sport et de l'exercice physique*. Bruxelles : De Boeck.
- COUPEY S. (1995). « Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons ». *Revue française de pédagogie*, n° 110, p. 37-49.
- CZISMA K. A ; WITTIG A. F. & SCHURR K. T. (1988). « Sports stereotypes and gender ». *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 10, p. 62-74.
- DAVID B. [dir.] (2000). *Éducation physique et sportive : la certification au baccalauréat*. Paris : INRP.
- DAVISSE A. (1986). « Les mixités en EPS ». *Revue EPS*, n° 197, p. 56-57.
- DAVISSE A. (1999). « EPS : réussite des filles et mixité ». In F. Vouillot (éd.), *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris : CNDP, p. 65-73.
- DAVISSE A. & LOUVEAU C. (1991). *Sports, école, société : la part des femmes : féminin, masculin et activités physiques et sportives*. Joinville-le-Pont [Val-de-Marne] : Actio.
- DAVISSE A. & LOUVEAU C. (1998). *Sports, école, société : la différence des sexes*. Paris : L'Harmattan.
- DAVISSE A. & VOLONDAT M. (1987). « Mixité : pédagogie des différences et didactiques ». *Revue EPS*, n° 206, p. 53-56.
- DOWLING C. (2002). *Le mythe de la fragilité*. Paris : Éd. du Jour.
- DURAND M. (2001). *Chronomètre et survêtement : reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris : Revue EPS.
- DURAND-DELVIGNE A. (1995). « Jeu du soi et du genre : les effets structurels de la co-éducation ». *Les cahiers du MAGE*, n° 1, p. 9-16.
- DURU-BELLAT M. (1994-1995). « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales ». *Revue française de pédagogie*, n° 109, p. 111-141 & n° 110, p. 75-109.
- FONTAYNE P. (1999). *Motivation et activités physiques et sportives : influence du sexe et du genre sur la pratique du sport et de l'éducation physique*. Thèse de doctorat : sciences biologiques fondamentales et appliquées : psychologie, université Paris 11.
- FORQUIN J.-C. (1990). *École et culture*. Bruxelles : De Boeck.
- GILLY M. (1980). *Maitre-élève : rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.
- GOOD T. ; SIKES J. & BROPHY J. (1973). « Effects of Teacher Sex and Student sex on Classroom Interaction ». *Journal of Educational Psychology* vol. 71, p. 74-87.
- HARRY J. (1995). « Sport ideology, attitudes toward women, and anti-homosexual attitudes ». *Sex Roles*, vol. 32, p. 109-116.
- HÉRITIER F. (1996). *Masculin, féminin : la pensée de la différence*. Paris : O. Jacob.
- HUDSON J. (1994). « It's mostly a Matter of Metric ». In D. M. Costa & S. R. Guthrie (éd.), *Women and Sport*. Champaign : Human Kinetics Books, p. 143-162.
- IGNICO A. A. (1989). « Development and verification of gender-role stereotyping index for physical activities ». *Perceptual and Motor Skills*, vol. 68, p. 1067-1075.
- KOIVULA N. (1995). « Ratings of gender appropriateness of sports participation : Effects of gender-based schematic processing ». *Sex Roles*, vol. 33, n° 7-8, p. 543-557.
- LIOTARD P. (1996). « L'impossible spécificité de l'éducation physique féminine ». In P. Arnaud & T. Terret (éd.), *Histoire du sport féminin : tome 2 : sport masculin, sport féminin : éducation et société*. Paris : L'Harmattan, p. 185-211.
- LLOYD B. (1994). « Différences entre sexes ». In S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Nathan, p. 280-299.
- LOUVEAU C. (2002). « Enquêter sur les pratiques sportives des français : tendances lourdes et problèmes méthodologiques ». In P. Mignon & G. Truchot (coord.), *Les pratiques sportives en France : enquête 2000*. Paris : Ministère des Sports : Institut national du sport et de l'éducation physique, p. 135-154.

- MARIN M. (1988). « Gender-differences in sport and movement in Finland ». *International Review for Sociology of Sport*, vol. 23, n° 4, p. 345-359.
- MATTEO S. (1986). « The effect of sex and gender schematic processing on sport participation ». *Sex Roles*, vol. 15, p. 417-432.
- MAUSS M. (1966). *Sociologie et Anthropologie*. Paris : PUF [1<sup>re</sup> éd. 1950].
- MOSCONI N. (1995). « Division sexuelle des savoirs et constitution du rapport au savoir ». In M. de Manassein (éd.), *De l'égalité des sexes*. Paris : CNDP, p. 204-218.
- NARRING F. ; BERTHOUD A. ; CAUDERAY M. ; FAVRE M. & MICHAUD P. A. (1997). *Condition physique et pratiques sportives des jeunes dans le canton de Vaud*. Lausanne : Institut universitaire de médecine sociale et préventive : SEEPS.
- PELLETT T. L. & HARRISON J. M. (1992). « Children's perceptions of the gender appropriateness of physical activities : A further analysis ». *Play and Culture*, vol. 5, p. 305-313.
- PERRENOUD P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz
- PETERSON P. L. & FENNEMA E. (1985). « Effective teaching, student engagement in classroom activities, and sex-related differences in learning mathematics ». *American Educational Research Journal*, vol. 22, n° 3, p. 309-335.
- POCIELLO C. (1999). *Sociologie du sport*. Paris : Vigot.
- ROSENTHAL R. & JACOBSON L. (1975). *Pygmalion à l'école*. Tournai [Belgique] : Casterman.
- SALMINEN S. (1990). « Sex role and participation in traditionally inappropriate sports ». *Perceptual and Motor Skills*, vol. 71, n° 3, p. 1216-1218.
- SIEDENTOP D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Palo Alto : Mayfield [2<sup>e</sup> éd.] ; trad. et adapt. par M. Tousignant, P. Boudreau & A. Fortier : *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal : G. Morin, 1991.
- SIROTA R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- TAP P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*. Toulouse : Privat
- TROUILLOUD D. & SARRAZIN P. (2002). « L'effet Pygmalion existe-t-il en éducation physique et sportive ? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la performance des élèves ». *Science et motricité*, n° 46, p. 69-94.
- VIDAL C. & BENOIT-BROWAEYS D. (2005). *Cerveau, sexe & pouvoir*. Paris : Belin.
- ZAIMMANN C. (1995). « École, mixité, politiques de la différence des sexes ». In M. de Manassein (coord.). *De l'égalité des sexes*. Paris : CNDP, p. 219-232.
- ZAZZO B. (1982). « Les conduites adaptatives en milieu scolaire : intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles ». *Enfance*, n° 4, p. 267-282.
- ZIMMERMAN J. & REAVIL G. (1999). *Raising our Athletes Daughters*. New York : Doubleday.

# Représentations du volley-ball scolaire et genre des élèves : pertinence de l'inventaire des rôles de sexe de Bem ?

Ingrid Verscheure  
Chantal Amade-Escot  
Catherine-Marie Chiocca

---

*L'objet de cet article est de discuter la pertinence de l'« Inventaire des rôles de sexe de Bem » dans sa version courte traduite par Fontayne, Sarrazin et Famose en tant qu'outil méthodologique. Dans le cadre d'une enquête en lycées agricoles nous avons étudié les liens entre trois variables : sexe, genre (établi par l'IRSB) et représentations du volley-ball scolaire (à partir d'association de mots et de réponses à un différenciateur sémantique inspiré d'Osgood). Les résultats mettent en évidence que seule la variable sexe contribue significativement aux modalités représentationnelles des élèves. Les modalités de la variable genre (féminin, masculin, androgyne et non différencié, construites par l'IRSB) ne semblent avoir que très peu de liens sauf pour quelques rares modalités de réponse avec les représentations. Ces résultats, au premier abord paradoxaux sont discutés dans une perspective de réflexion théorique et méthodologique autour de la « mesure du genre » dans les recherches en éducation.*

---

**Descripteurs (TEE) :** comportement de l'élève, différence de sexe, éducation physique et sportive, rôle de l'enseignant, volley-ball.

Cet article examine les relations existant entre le sexe, l'orientation de genre et les représentations qu'ont les lycéennes et les lycéens vis-à-vis du volley-ball en tant qu'activité scolaire. L'hypothèse initiale était d'étudier ces trois variables et leurs éventuels liens avec le rapport des élèves à l'activité physique enseignée, ici le volley-ball, et ainsi d'éclairer les processus différentiels d'apprentissage entre filles et garçons. Plusieurs auteurs ont montré l'impact des représentations des sports collectifs sur les processus didactiques et pointés certaines disparités selon le sexe (David, 1995 ; Davisse, 1999 ;

Tanguy, 1992). Nous souhaitons approfondir cette question et postulons à la suite de travaux de Fontayne, Sarrazin et Famose (2001 & 2002) que la perception que les adolescentes et les adolescents accordent aux APS proposées en éducation physique devait être liée, au-delà de la variable sexe, avec le genre en tant qu'intériorisation des rôles sociaux sexuellement typés. Pour valider cette hypothèse une enquête par questionnaire a été soumise aux élèves des lycées agricoles de la région Midi-Pyrénées. Dans le cadre de cet article, nous n'aborderons que les résultats relatifs aux relations

existant entre les variables sexe, genre – construite à partir de l'Inventaire des rôles de sexe de Bem (IRSB) (1) – et les représentations sociales et fonctionnelles du volley-ball.

Les résultats de l'enquête ont paradoxalement mis en évidence très peu de liens entre les modalités de genre/IRSB (féminin, masculin, androgyne et non différencié) et les représentations du volley-ball des élèves interrogés. Ceci nous a amenées à discuter tout au long de cet article la pertinence de l'outil psychométrique utilisé. Après avoir présenté le contexte et le cadre théorique de l'étude, précisé les éléments de méthodes et résumé les principaux résultats, nous discutons de l'utilisation de l'IRSB pour les recherches en éducation à la lumière d'une réflexion sur la notion d'orientation de genre dans sa dimension anthropologique.

## CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET CADRE THÉORIQUE

Dans le cadre d'une recherche didactique portant sur la construction de la différence des sexes en EPS (Verscheure, 2005) nous nous sommes interrogée sur les interactions entre « orientation de genre » et « représentations des APS » dont la littérature a montré le rôle dans les processus d'enseignement-apprentissage. Nous pensons – avec d'autres – que « l'orientation de genre » en tant que construction sociale et culturelle de « modèles intégrés de traits, de comportements, de tâches et d'activités pouvant être endossés ou non par les individus » (Marro, 2003) détermine en partie les représentations qu'ont les élèves des activités scolaires que les institutions (didactiques ou non) leur proposent. S'il peut être décrit, ce lien serait susceptible d'expliquer certains phénomènes différentiels à l'œuvre dans les situations d'enseignement-apprentissage. Ce postulat rejoint le point de vue développé par Mosconi (2003) dans le cadre des travaux de son équipe sur le rapport au savoir socio-sexué à l'école. Notre interrogation s'enracine également dans les résultats d'études exploratoires ayant mis en évidence que les « positions de genre » des élèves s'actualisent en classe du fait des effets conjugués des contextes d'apprentissages (tâches scolaires proposées aux élèves), des interactions didactiques avec l'enseignant et les autres élèves, elles-mêmes influencées par les attitudes plus ou moins scolaires et les arrière-plans représentationnels (2) (Amade-Escot, 2005 ; Verscheure & Amade-Escot, 2004) sur lesquels

s'élabore, se modifie ou se « colore » l'activité d'apprentissage de l'élève (Sarrazy, 1996). L'étude que nous présentons s'inscrit dans les perspectives ouvertes par deux domaines de recherche encore peu articulés : celui des inégalités scolaires selon l'orientation de genre, en tant que dimension psychologique et sociale explicative des rapports sexués aux apprentissages scolaires ; celui de la recherche en didactique et du rôle joué par les représentations dans les rapports des élèves aux savoirs enseignés.

### Les inégalités de réussite entre filles et garçons en EPS

Les travaux de sociologie différentielle et de psychologie sociale (pour une revue en langue française : Duru-Bellat, 1994 & 1995 ; pour une revue en langue anglaise : Sadker & Sadker, 1991), tout comme les études féministes anglo-saxonnes dans le domaine du sport et de l'éducation physique (pour une revue internationale : Penney, 2002) soulignent l'importance de l'orientation de genre comme construction sociale de la différence des sexes et comme mode d'incorporation des usages, normes, valeurs et représentations sociales attribuées aux filles et aux garçons tout au long de leur scolarité (Durand-Delvigne & Duru-Bellat, 1998 ; Duveen, 1999). Sans développer ici toutes les discussions et controverses relatives aux distinctions entre rôle de sexe, identité de genre, stéréotypes sociaux de sexe, etc., nous considérons que la notion d'orientation de genre a permis de dépasser la perspective naturaliste associée à la différence biologique de sexe (Héritier, 1996) en y pointant la composante socioculturelle et l'historicité constitutive de la construction de la « différence des sexes » (Fraisie, 1996). C'est dans cette perspective, à la suite des travaux pionniers de DAVISSE et LOUVEAU (1991), que les recherches portant sur les inégalités sexuées en éducation physique se sont développées dans la période contemporaine (Cogerino, 2005 ; DAVISSE, 1999 & 2000 ; VIGNERON, 2004). Ces auteures considèrent que les inégalités de réussite entre filles et garçons en éducation physique sont minorées en raison d'une part, de la prééminence de la valeur biologique comme explicative des différences de performances entre filles et garçons qui se traduit par des inégalités de notation au baccalauréat (Bergé, 2000 ; Coupey, 1995 ; VIGNERON, 2004) ; et d'autre part, de la non-reconnaissance des formes spécifiques de rapports aux savoirs scolaires selon les identités de genre (Cogerino, 2005 ; VIGNERON, 2004). Selon une autre perspective, une étude

récente met en évidence des engagements différenciés selon « l'orientation de genre » des filles et des garçons de lycée vis-à-vis de la pratique sportive en pointant le lien entre sexe/filière et pratique volontaire du sport (Vouillot, 2003). Les résultats montrent que les garçons de filières scientifiques sont les plus nombreux à faire du sport (en dehors du temps d'EPS obligatoire) et qu'un certain nombre de filles renoncent simultanément au sport et à l'étude des sciences. Le garçon et la fille sportif/ve/s sont décrits comme « masculins » et « androgynes » par un grand nombre des sujets interrogés, ce qui amène l'auteure à conclure que « le sport n'est pas associé à la féminité » (Vouillot, 2003).

De l'ensemble de ces travaux il apparaît que l'EPS, en tant que matière d'enseignement, contribue à renforcer et légitimer d'importantes inégalités entre filles et garçons qui se construisent tout au long du processus interactif du fait d'une faible prise en considération des « orientations de genre » (en tant qu'intériorisation des rôles de sexe) et des représentations sexuées des élèves vis-à-vis des activités physiques enseignées.

Parmi les activités physiques enseignées en EPS, les sports collectifs ont une présence importante dans les programmes scolaires et le volley-ball est très souvent programmé, notamment au lycée. Les recherches ont montré que les sports collectifs sont assez emblématiques des processus de différenciation sexuée en EPS du fait de leur connotation généralement masculine (David, 1995 ; Ennis, 1998 ; Griffin, 1984 ; Vigneron, 2004). Les conclusions de ces auteur/e/s rejoignent les réflexions mettant en avant la nécessité de développer des analyses très précises incluant le point de vue didactique en prenant en considération les rapports sexués aux savoirs scolaires comme variable explicative des différences d'implication et d'acquisition entre filles et garçons (Félix, 1996 ; Mosconi, 2003). À partir de ces considérations il est apparu pertinent de s'intéresser au volley-ball, sport collectif décrit comme un sport « approprié aux deux sexes » (Fontayne, Sarrazin & Famose, 2001, p. 27). Le choix du volley-ball permet selon nous d'atténuer les biais liés au marquage sexué des autres sports collectifs comme activités physiques et sportives (APS) plutôt masculines, notamment du fait d'espaces de jeux séparés par le filet et de l'absence de contacts entre les opposant/e/s, tout en rendant possible une approche fine des effets de l'orientation de genre sur les perceptions et les représentations des sujets interrogés.

## Le statut des représentations en didactique

Il existe une importante littérature sur la problématique des relations entre représentation et didactique à partir du postulat selon lequel l'apprentissage est un processus au cours duquel les représentations se modèlent par paliers successifs. La notion, empruntée à la formation d'adultes au début des années 1970 a suscité une vaste littérature en didactique des disciplines dans le but de comprendre le rôle des représentations dans les processus d'apprentissage. Dans les années 1980, en didactique des sciences expérimentales notamment, le terme de conception s'est progressivement substitué à celui de représentation en relation avec la question des erreurs et des obstacles. Plus récemment la thématique des représentations a fait l'objet d'une reprise lors d'un dossier thématique s'attachant à dégager la notion de l'arrière-fond mentaliste et intellectualiste qui est souvent le sien, pour insister sur sa dimension processuelle, dynamique et profondément hétérogène et pour pointer la nécessité d'explorer les couplages représentation, activité et situations (Schubauer-Leoni, 2002 ; Sensevy & Sallaberry, 2002).

En didactique de l'éducation physique, la problématique des représentations a fait l'objet d'une importante production de recherches et de controverses actuellement atténuées. Les débats – que nous ne développons pas ici – entre les tenants des approches sociales ou fonctionnelles des représentations en didactique (Aubert, 1997 ; Bouthier, 1993 ; Bouthier & David, 1989 ; Bouthier *et al.*, 1990 ; Clément, 1996 ; David, 1995 & 2001) portaient sur la nature des apprentissages visés en éducation physique et l'utilité (ou non) du concept de représentations pour en rendre compte. Il apparaît aujourd'hui acquis d'envisager les contributions conjuguées des représentations sociales – souvent sexuellement connotées (David, 1995) – et des représentations fonctionnelles ou représentations pour l'action, au sens classique de la psychologie du travail (Weill-Fassina, Rabardel & Dubois, 1993). Cette position défendue par David (2001) s'appuie sur le fait que les contenus d'enseignement en éducation physique renvoient à des savoirs et savoir-faire, impliquant des transformations corporelles, et transposés à partir de pratiques sociales d'activités physiques et sportives ayant diverses connotations sexuées. C'est pourquoi, dans notre étude finalisée par une problématique didactique nous avons exploré les représentations sociales et fonctionnelles des élèves à propos du volley-ball scolaire.

## Questions à l'origine de l'étude

Faisant l'hypothèse que les représentations des APS jouent un rôle déterminant dans la façon dont les élèves (filles et garçons, en fonction de leur orientation de genre) décodent les significations des tâches qui leur sont proposées, notre ambition était d'explorer les liens entre orientation de genre et représentations des élèves, étape préalable à l'étude des dynamiques différentielles de construction des savoirs en situations d'enseignement-apprentissage du volley-ball (voir Verscheure, 2005).

Nous avons donc considéré, à la suite de notre revue de littérature, que les représentations différentielles du volley-ball chez les élèves filles et garçons étaient susceptibles d'être plus finement décrites en prenant en considération la notion d'orientation de genre, que nous avons opérationnalisée (dans le cadre d'une enquête extensive) au moyen de l'IRSB. Les questions qui ont orienté l'enquête sont les suivantes :

- Comment se structurent les représentations sociales et fonctionnelles des filles et des garçons relativement au volley-ball ?
- En quoi jouent-elles un rôle dans l'attrait ou le rejet des sports collectifs et plus particulièrement du volley-ball en EPS ?
- Au-delà de la variable sexe n'y a-t-il pas un lien entre la variable orientation de genre et les représentations du volley-ball scolaire ?

Nous faisons l'hypothèse qu'au-delà de la variable sexe, les profils représentationnels des élèves vis-à-vis du volley-ball étaient susceptibles de se différencier suivant l'orientation de genre des sujets. Nous souhaitons pouvoir caractériser par le biais d'une typologie les relations susceptibles d'exister entre ces trois variables pour une population de lycéennes et de lycéens.

## MÉTHODE

L'enquête, menée dans le cadre de l'enseignement agricole (3) avait pour but d'explorer les attitudes des élèves vis-à-vis de l'éducation physique en général et de l'enseignement en classe mixte, leurs attrait et rejets des APS enseignées et leurs représentations des sports collectifs et du volley-ball en particulier. Nous n'exploitons ici que la partie de l'enquête relative aux liens entre trois variables : sexe, genre/IRSB, représentations du volley-ball.

Nous nous intéresserons plus particulièrement aux contributions des variables sexe et genre/IRSB sur les profils représentationnels des élèves.

## Recueil des données

Les questionnaires ont été envoyés, fin 2002, aux neuf lycées d'enseignement général et technologique agricole publics de la région Midi-Pyrénées. Le retour de 507 questionnaires exploitables s'est échelonné entre décembre 2002 et février 2003. Les questionnaires ont été distribués en fin de cours par les enseignant/e/s d'EPS à tous leurs élèves de première quelle que soit la filière d'enseignement (taux de réponse : 100 %). L'échantillon par grappe ainsi constitué présente une fréquence importante d'élèves préparant un baccalauréat technologique (65,7 %) et quelques élèves préparant un baccalauréat scientifique (18,7 %) ou un baccalauréat professionnel (15,6 %) (pourcentages usuels dans ce système d'enseignement). Il nous a permis d'avoir accès à différentes filières du second degré. Notons, par rapport à l'étude de Vouillot (2003) précédemment citée, que notre population ne comporte pas d'élèves engagés dans une filière littéraire. Notons aussi que la proportion de filles est plus faible (33,5 %, soit 170 élèves) que la proportion de garçons (66,5 % soit 337 élèves). Elle est sensiblement égale à la moyenne nationale (33 % de filles sont scolarisées en lycées agricoles) établie en 2000 par les statistiques du ministère de l'Agriculture pour l'enseignement public.

Le questionnaire était constitué de trois grandes parties. La première collectait des informations sur les sujets (sexe, âge, etc.) et comportait la passation du test traduit par Fontayne, Sarrasin & Famose (2000) afin d'accéder aux catégories de genre/IRSB des élèves. La deuxième partie s'intéressait à l'EPS en général (utilité perçue, intérêt déclaré relativement aux différentes APS enseignées, à la mixité, au sexe du professeur, etc.). La troisième partie était constituée de questions portant sur les sports collectifs et plus particulièrement le volley-ball. Parmi elles, deux questions exploraient les attrait et rejets des sports collectifs et du volley-ball (Aimes-tu les sports collectifs ? Aimes-tu le volley-ball ?). Deux autres questions avaient pour but d'accéder aux représentations sociales et fonctionnelles des élèves à propos du volley-ball (un test d'association de mots et un différenciateur sémantique). Nous développons ci-après les points de méthode relatifs à l'IRSB et au recueil des représentations du volley-ball.

Nous avons utilisé la version courte de l'IRSB dont la traduction française a été validée par Fontayne, Sarrazin & Famose (2000) (Cf. annexe 1). Nous l'avons retenue pour plusieurs raisons : (i) le fait qu'il ait été validé pour une population d'adolescentes et adolescents français ce qui correspond à notre population de lycéennes et lycéens ; (ii) le fait qu'il soit un outil classique en psychologie sociale du sport ; (iii) sa maniabilité dans un questionnaire comprenant de multiples questions. Ce test dans sa version courte comprend dix-huit items, il prend appui sur l'hypothèse développée par Constantinople (1973, citée par Hurtig & Pichevin, 1986, p. 225-250) considérant que masculinité et féminité sont deux dimensions indépendantes co-existantes (nous y reviendrons en discussion). Selon Bem (1974) l'outil a pour ambition de mesurer les différents rôles attachés au genre sur la base d'une catégorisation psychologique des individus, envisagée comme indépendante du sexe biologique (Marro, 2002).

Le test d'association de mots concernant le volley-ball a été adapté des tests d'association libre utilisés dans les recherches sur les représentations sociales (Abric, 1994). Il s'agit à partir d'un mot inducteur – ici, le volley-ball – de demander au sujet de produire tous les mots, expressions ou adjectifs qui lui viennent à l'esprit (dans notre étude entre cinq et sept mots au maximum). Le caractère spontané et la dimension projective du test permettent d'accéder plus facilement et rapidement que dans un entretien aux éléments qui constituent l'univers sémantique de l'objet étudié (Abric, 1994 ; Rouquette & Rateau, 1998).

Le différenciateur sémantique inspiré d'Osgood, Suci et Tannenbaum (1957) est une méthode d'analyse quantitative des connotations implicites et explicites associées au mot (Menahem, 1968). Elle consiste à proposer, sur plusieurs échelles de Likert, des couples opposés et représentatifs d'un thème (Jodelet, 1985 ; Menahem, 1968). Le différenciateur sémantique est considéré comme une échelle d'attitude prédictive d'un comportement. Nous avons considéré, à la suite de l'étude sur les représentations sexuées du rugby de David (1995) qu'il permettait d'approcher – par voie de questionnaire – les représentations fonctionnelles habituellement explorées en situation (Weill-Fassina, Rabardel & Dubois, 1993). Selon David, cet outil favorise la construction d'une image assez lisible des représentations des sujets à condition que le choix des couples d'adjectifs ou de verbes soit adapté au cas exploré. Par ailleurs, Lorenzi-Cioldi (1988) rappelle la parenté intéressante entre la problématique de l'identité de

sexe et le différenciateur sémantique (p. 132, note 24). Ainsi, pour construire un outil pertinent d'exploration des représentations fonctionnelles du volley-ball, nous avons construit un différenciateur sémantique autour de couples d'échelles bipolaires construites sur la base d'adjectifs et de verbes antonymes puisés dans les répertoires de l'univers lexical du volley-ball. La littérature spécialisée (notamment Cloes, Lapiere, et Pieron, 1995 ; Tanguy, 1992) montre que le volley-ball est appréhendé par les élèves selon deux pôles :

- soit le pôle compétitif (activité d'opposition, affrontement, attaquer, rompre l'échange, faire tomber la balle dans le camp adverse, construire une attaque smashée...).
- soit le pôle récréatif (se détendre, conservation du ballon, renvoyer, continuité, attendre la faute de l'adversaire, continuité de l'échange...).

Ces deux pôles sont aussi liés, dans la littérature, aux stéréotypes des rôles masculins et féminins en sports collectifs (David, 1995 ; Griffin, 1984 ; Tanguy, 1992 ; Vigneron, 2004). Les échelles bipolaires proposées aux élèves ont été construites à partir de ces oppositions, par exemple : « rompre l'échange » *contra* « continuité de l'échange » (Cf. Annexe 2 pour la présentation du test). Le différenciateur sémantique a fait l'objet d'une expérimentation préalable avec une classe de première avant d'être stabilisé.

Au terme de cette présentation des outils de l'enquête par questionnaire, nous souhaitons souligner que les trois tests (IRSB, association de mots et différenciateur sémantique) appartiennent tous aux traditions de recherche en psychologie sociale. Par ailleurs, les deux techniques d'exploration des représentations ont été empruntées aux méthodologies classiquement en usage dans les recherches s'intéressant aux représentations. Le test d'association de mots explore prioritairement la dimension sociale des représentations, le différenciateur sémantique appréhende plus particulièrement les représentations fonctionnelles, tactiques et dynamiques, du volley-ball.

### Traitement des réponses

#### *Catégorisation des sujets selon les modalités de la variable genre/IRSB*

Conformément aux règles énoncées par Fontayne, Sarrazin & Famose (2000) nous avons réparti les élèves à partir des réponses au test selon les quatre modalités de la variable genre/IRSB : masculin, féminin, androgyne, et non-différencié. Leur répartition



repose sur un partage par la médiane – *median split method* (Bem, 1974) qui permet d'établir les scores de la variable orientation de genre pour la population étudiée. En ce qui nous concerne, la répartition des élèves a été effectuée sur la base de la médiane des sous-échelles masculine et féminine de la population d'adolescent/e/s prise en référence (Fontayne, Sarrazin & Famose, 2000). Rappelons que les variables orientation de genre et sexe sont indépendantes (4) : un garçon, par exemple, peut être de genre féminin ou de genre androgyne. La répartition des élèves de notre échantillon est la suivante : 32 % d'élèves de genre non-différencié (scores bas sur les deux sous-échelles), 26 % d'élèves de genre féminin (score bas sur la sous-échelle masculine et score haut sur la sous-échelle féminine), 21 % d'élèves de genre masculin (score haut sur la sous-échelle masculine et score bas sur la sous-échelle féminine) et 21 % d'élèves de genre androgyne (scores hauts sur les deux sous-échelles).

#### *Catégorisation des réponses au test d'association de mots*

À la question : « À quoi te fais penser le mot volley-ball, peux-tu indiquer les mots qui te viennent à l'esprit ? », les élèves ont produit 2 354 mots (soit une moyenne de 4,7 mots par élèves) dont 523 mots différents, certains cités avec des fréquences importantes. Par exemple : le mot « filet » a été cité 201 fois, le mot « ballon », 198 fois ; le mot « smash », 175 fois ; le mot « passe », 102 fois, et le mot « équipe », 97 fois. Un premier regroupement des mots a été effectué sur la base de leur racine (par exemple, balle, ballon, etc.) et du champ lexical évoqué par les réponses (par exemple, les mots et groupes de mots « équipe », « bonne ambiance dans l'équipe », « équipiers », « équipe soudée », « être en équipe », « jeu d'équipe », etc.). Nous avons ensuite fusionné cet ensemble avec les mots relevant du même thème (« apprendre à jouer ensemble », « bon esprit de groupe », « collectif », « complicité », « confiance en ses partenaires », « entraide », « groupe »). Nous avons donné pour titre à cette catégorie : « *aspect collectif du volley-ball* ». Nous avons procédé de la même façon pour les 523 mots qui ont été ainsi progressivement regroupés en vingt catégories de « mots associés » (Cf. annexe 3) dont nous avons étudié la présence ou l'absence dans les réponses des élèves.

#### *Catégorisation des réponses au différenciateur sémantique*

Conformément à la procédure utilisée par David (1995) une série de dix-sept oppositions sémanti-

tiques selon des échelles de Likert en sept points a été ainsi proposée aux élèves (Cf. Annexe 1). Nous leur avons demandé d'entourer, ligne par ligne, le chiffre du différenciateur le plus proche de leur représentation de l'action efficace. Un premier traitement des réponses a montré que les élèves cochaient majoritairement les extrémités de chaque échelle. Cette manière de répondre est liée, selon nous, à la logique du jeu de volley-ball, qui, comme tout sport collectif, renvoie à la mise en échec des adversaires mais aussi à l'entraide avec ses partenaires. Elle se spécifie dans la mesure où il faut à la fois empêcher que la balle tombe dans son propre camp et s'organiser pour faire tomber la balle dans le camp adverse ou amener l'adversaire à commettre une faute. Cette logique de coopération et d'affrontement renvoie à la dynamique des actions à produire en volley-ball. Par exemple, les élèves cherchent soit la continuité du jeu (« faire durer l'échange »), soit la rupture (« rompre l'échange »). Nous avons donc traité les réponses aux échelles de Lickert comme des variables à trois modalités : les pôles opposés du différenciateur, et la zone centrale « 0 » codée « pas de préférence ».

Pour résumer, à l'issue du codage, nous disposions d'un tableau mettant en relation 507 sujets interrogés et les variables : sexe (deux modalités) ; genre/IRSB (quatre modalités) ; attrait pour les sports collectifs (deux modalités) ; attrait pour le volley-ball (deux modalités) ; vingt variables à deux modalités de « mots associés » et dix-sept variables « différenciateur sémantique » à trois modalités.

#### **Traitements statistiques**

Une première étape a consisté à effectuer des tris croisés entre les variables sexe, genre/IRSB et les réponses aux deux questions sur l'attrait ou le rejet des sports collectifs et du volley-ball. À la question : « Aimez-vous les sports collectifs ? », la grande majorité des élèves répond : oui (81,2 % des filles et 87,5 % des garçons). Le test du  $\chi^2$  montre que malgré l'engouement des filles et des garçons pour les sports collectifs, les garçons sont plus enthousiastes à leur sujet que ne le sont les filles (5). Les réponses à la question : « Aimez-vous le volley-ball ? » mettent en évidence que la très grande majorité des élèves disent aimer cette APS (72,7 % des filles et 68,2 % des garçons). Mais, pour ce sport collectif « approprié aux deux sexes », il convient de noter – pour la population étudiée – que l'écart de préférence entre les filles et les garçons n'est pas statistiquement significatif. Les résultats,

obtenus sur une population d'élèves des lycées agricoles sont globalement identiques à ceux des enquêtes nationales.

À la suite de cette première étape, deux traitements statistiques ont été utilisés pour explorer les liens entre les variables sexe, genre/IRSB, et représentations du volley-ball.

- Le premier a consisté à décrire la structure des données à partir d'une Classification hiérarchique ascendante (CAH). Une typologie des représentations des élèves sur le volley-ball (mots associés et différenciateur sémantique) a été établie précisant le poids des modalités des variables sexe et genre/IRSB dans la définition des classes représentationnelles.
- Dans le but de saisir les implications statistiques entre les modalités des variables sexe et genre/IRSB et les structures représentationnelles. Nous avons utilisé un logiciel d'analyse implicite mis au point en didactique des mathématiques (Gras *et al.*, 1996). Pour faciliter la lecture, la description des méthodes statistiques utilisées est présentée préalablement à l'exposé des résultats.

## RÉSULTATS : À LA RECHERCHE D'UNE RELATION ENTRE REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES ET CATÉGORIES DE GENRE SELON L'IRSB.

### La construction d'une typologie des représentations chez les lycéennes et lycéens interrogés

Nous avons utilisé le logiciel SPSS® pour effectuer une CAH à partir des différentes modalités des variables étudiées. L'analyse des données effectuée des regroupements successifs allant des individus vers le groupe et met en évidence quatre classes. Quatre profils représentationnels agrègent ainsi les réponses des élèves. Le tableau 1 condense les résultats. Chaque classe est caractérisée par les modalités des variables qui contribuent significativement à sa définition (pourcentage dans la classe). Notons qu'en ce qui concerne les « mots associés », certaines classes sont caractérisées, à un seuil significatif, par la modalité absence du mot associé (en italiques dans le tableau) plutôt que par sa présence, notamment la classe 2 et la classe 4.

L'analyse des modalités de variables significativement associées à chacune des classes permet d'identifier quatre profils représentationnels :

- *Classe 1 : « Des garçons qui cherchent à rompre l'échange à tout prix »*. Il s'agit d'élèves, plutôt des garçons (84 %), fidèles aux stéréotypes sexués « masculins » identifiés par la littérature à propos du volley-ball (modalité « attaquer » du différenciateur sémantique) qui cherchent à rompre l'échange (modalité « pas de préférence » entre précision et force).
- *Classe 2 : « Des garçons qui recherchent le rapport d'opposition dans un jeu collectif »*. Il s'agit d'élèves, plutôt des garçons (77 %), qui valorisent les représentations relatives au rapport de force (modalité fortement associée « être combatif »), n'ayant pas « peur » de se faire mal (absence du mot « peur-douleur » significativement associée à la classe), mais qui intègrent la notion de « jeu collectif ». Il est intéressant de noter que ces élèves s'inscrivent plutôt dans une représentation du jeu en « continuité » plutôt qu'en « rupture », ce qui les distingue nettement des élèves de la classe précédente.
- *Classe 3 : « Des élèves qui veulent progresser pour jouer et attaquer collectivement »*. Cette classe est construite à partir des seules modalités de la variable représentations. Aucune des modalités des deux variables sexe et genre/IRSB ne contribue de manière significative à la définition de cette classe. On retrouve une agrégation de représentations liées à l'action qui valorise la ruse sur la force, le plaisir du jeu plutôt que la recherche du gain du match comme l'indiquent les items du tableau 1. Notons que le pourcentage de la catégorie « technique » des mots associés est, dans cette classe, supérieur à la moyenne.
- *Classe 4 : des élèves, dont une majorité de filles, qui cherchent à maîtriser le ballon pour le renvoyer*. Cette classe est remarquable puisque 51 % des filles y sont présentes (rappelons qu'il y a 33 % de filles dans notre population). Contrairement aux trois autres classes c'est l'absence de la modalité « attaque » (93 %) qui est associée à la classe. D'une manière générale c'est significativement l'absence de certaines modalités des mots associés qui contribue à la définition de cette classe (voir les items en italiques du tableau 1). Quant aux modalités du différenciateur sémantique, ce sont plutôt les représentations stéréotypées du volley-ball

Tableau 1. – Modalités des variables significativement associées ou significativement *non associées* aux quatre classes (entre parenthèses le pourcentage de la modalité dans la classe)

	Variable sujet significative	Les modalités du différentiateur sémantique	Mots associés au volley-ball <i>En italiques absence du mot associé</i>
Classe 1	Sexe Garçon (84 %)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas de préférence entre précision et force (49 %)</li> <li>- Pas de préférence entre devenir fort et devenir malin (48 %)</li> <li>- Attaquer (65 %) [plutôt que « renvoyer »]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Règlement-limites (64 %)</li> <li>- Attaque (61 %)</li> <li>- Équipement/matériel (60 %)</li> </ul>
Classe 2	Sexe Garçon (77 %)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Être Combatif (85 %) [plutôt que ne pas se faire mal]</li> <li>- Match (70 %) [plutôt qu'entraînement]</li> <li>- Rude (62 %) [plutôt que doux]</li> <li>- Progresser (72 %) [plutôt que se détendre]</li> <li>- Attaquer (70 %) [plutôt que renvoyer]</li> <li>- Risquer (51 %) [plutôt qu'assurer]</li> <li>- Continuité (80 %) [plutôt que rupture]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspect collectif du jeu (66 %)</li> <li>- <i>Peur-douleur</i> (97 %)</li> <li>- <i>Règlement/limites</i> (70 %)</li> <li>- <i>Équipement/matériel</i> (73 %)</li> </ul>
Classe 3	Pas de variable sujet significativement associée à cette classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jouer (88 %) [plutôt que gagner]</li> <li>- Précision (91 %) [plutôt que force]</li> <li>- Se sentir bien (91, %) [plutôt qu'être un/e champion/ne]</li> <li>- Doux (52 %) [plutôt que rude]</li> <li>- Assurer (68 %) [plutôt que risquer]</li> <li>- Renvoyer (55 %) [plutôt qu'attaquer]</li> <li>- Faire des progrès (75 %) [plutôt que devenir sportif]</li> <li>- Devenir malin (79 %) [plutôt que devenir fort]</li> <li>- Se maîtriser (85 %) [plutôt qu'être le/la meilleur/e]</li> <li>- Faire durer l'échange (85 %) [plutôt que rompre l'échange]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Règlement/limites (77 %)</li> <li>- Attaque (73 %)</li> <li>- Équipement/matériel (70 %)</li> <li>- Coopération (63 %)</li> <li>- Technique (55 %)</li> </ul>
Classe 4	Sexe Fille (51 %)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regarder le ballon (71 %) [plutôt que l'adversaire]</li> <li>- Renvoyer (55 %) [plutôt qu'attaquer]</li> <li>- Jouer (78 %) [plutôt que gagner]</li> <li>- Se maîtriser (83 %) [plutôt qu'être le/la meilleur/e]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Attaque</i> (93 %)</li> <li>- <i>Règlement – limites</i> (83 %)</li> <li>- <i>Technique</i> (87 %)</li> <li>- <i>Rapport d'opposition</i> (95 %)</li> <li>- <i>Aspect collectif jeu</i> (62 %)</li> <li>- <i>Tactique</i> (90 %)</li> </ul>

féminin telles qu'évoquées par DAVISSE (1991) et TANGUY (1992) qui structurent cette classe, alors même qu'un grand nombre de garçons appartient à cette classe.

Ainsi, et sous différentes formes, nous pouvons conclure que seule la variable sexe participe à la définition de trois des classes représentationnelles. L'élément le plus surprenant au terme de cette analyse statistique est qu'aucune des modalités de la variable genre/IRSB n'intervient, ni ne contribue

significativement à la définition des quatre classes. L'analyse factorielle des correspondances sous-jacente à la CAH indique que les quatre modalités de genre/IRSB (féminin, masculin, androgyne, et non-différencié) sont situées près de l'origine des axes factoriels. Leurs coordonnées sur les deux premiers axes de l'AFC sont les suivantes : modalité féminine (0.00 ; 0.02) ; modalité masculine (- 0.05 ; - 0.11), modalité androgyne (- 0.09 ; 0.14), modalité non-différenciée (0.10 ; - 0.03). Comment interpréter ce

constat, d'autant plus que la plupart des psychologues définissent l'orientation de genre en terme de processus d'intériorisation de normes, de valeurs, de traits, de caractères et de comportements attribués historiquement et socialement aux hommes et aux femmes qui modèlent les rapports de genre au monde et participent ainsi à sa représentation (Cogerino, 2005 ; Hurtig & Pichevin, 1986 ; Marro, 2002 & 2003 ; Vouillot, 2003). Convaincues de l'existence d'une relation entre l'orientation de genre et les représentations du volley-ball, nous nous sommes tournées vers l'analyse implicative pour dépasser la description de l'existence ou non de liens entre les variables étudiées (6).

### **Contribution des modalités de la variable genre/IRSB aux structures représentationnelles : l'apport de l'analyse implicative**

Nous avons vu lors de l'analyse précédente que seule la variable sexe est significative de certaines classes et qu'il y a un écrasement de la variable genre/IRSB. Nous persistons cependant à rechercher d'éventuelles interactions de cette variable avec les représentations. Pour ce faire nous avons approfondi la fouille des données et procédé à un second niveau d'analyse au moyen d'une analyse implicative effectuée par le logiciel CHIC (Classification hiérarchique implicative et cohésitive), afin d'aller voir finement s'il existe ou non des implications entre les variables sexe, genre/IRSB et les représentations du volley-ball. Le logiciel CHIC réalise des analyses implicatives, dont le principe est d'identifier dans quelle mesure telle réponse à tel item entraîne, statistiquement parlant, telle réponse à tel autre item. Il propose un graphe implicatif de variables permettant l'identification de réseaux de réponses, eux-mêmes constitués de chemins (Bailleul, 1995 & 2000). Ces chemins représentent des implications entre certaines variables du réseau. Selon Bailleul (2000) l'analyse statistique implicative est un outil particulièrement puissant pour travailler sur les représentations et mettre en évidence leurs structures organisatrices. L'auteur souligne le caractère multidimensionnel de l'analyse implicative qui permet de dépasser le simple constat de l'existence d'une relation entre deux variables (comme dans le cadre de l'analyse précédente) pour mettre en évidence des « réseaux porteurs de sens ».

Pour mener ce second niveau d'analyse nous avons retenu les mêmes variables que précédemment auxquelles nous avons ajouté les réponses aux deux questions « Aimes-tu les sports collectifs ? » et

« Aimes-tu le volley-ball ? » qui, on l'a vu, rassemblaient la plupart des élèves. Pour étudier les éventuelles implications des modalités des variables sexe et genre/IRSB aux réseaux de représentations nous les avons codées en « variables supplémentaires » (Bailleul, 2000). Ainsi codées, ces variables n'interviennent que dans le calcul des contributions des catégories. Le logiciel permet de les « repérer » pour l'interprétation, notamment en indiquant leurs contributions respectives aux différents chemins du graphe implicatif.

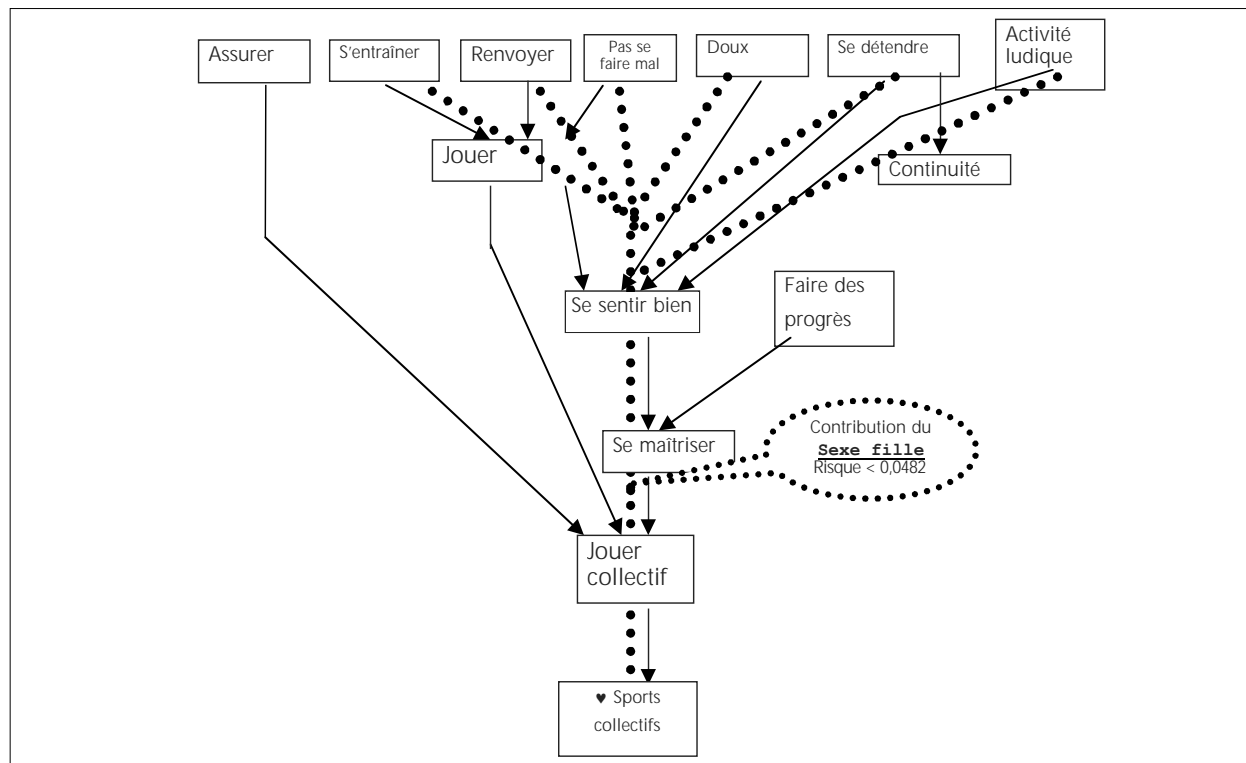
### *À la recherche des réseaux de représentations*

Le logiciel CHIC calcule les implications à des seuils qui ne doivent pas être considérés comme des indices de corrélation entre variables, mais qui indiquent la force des implications entre elles. Plus le seuil est élevé, plus la quasi-implication entre deux variables est fiable. À titre d'exemple, au seuil le plus élevé (0.99) il n'apparaît qu'une seule implication, qui indique que les élèves qui ont répondu qu'ils n'aimaient pas le volley-ball ont donné moins de 5 mots au test d'association. Dès que nous approfondissons l'analyse, c'est-à-dire dès que nous abaissons le seuil, davantage de variables sont prises en compte dans les graphes implicatifs. Nous avons retenu, selon les conseils des concepteurs du logiciel, le seuil d'implication 0.70 en dessous duquel les interprétations en terme d'implication d'une variable sur une autre sont sujettes à discussion. À ce seuil il apparaît de très longs chemins (jusqu'à huit variables) appartenant à trois réseaux relativement bien distincts qui débouchent tous sur la modalité « j'aime les sports collectifs ». Ceci confirme l'intérêt des élèves interrogés que les tris croisés présentés en début des résultats avaient mis en évidence. Nous présentons ci-après ces trois réseaux en nous intéressant plus particulièrement à la contribution des modalités des variables sexe et genre/IRSB sur quelques chemins qui les constituent. Nous considérons que la contribution de ces modalités de variable est à prendre en compte dans l'interprétation à la condition que le risque – usuel dans ce type de traitement statistique – de se tromper soit inférieur à 0.10.

### *Un réseau structuré autour de représentations exprimant l'idée qu'il faut d'abord s'entraîner, progresser pour se faire plaisir en volley-ball*

Si l'on s'intéresse aux différents chemins se finissant par : « jouer », « se sentir bien », « se maîtriser », « jouer collectif » qui impliquent la variable « j'aime les sports collectifs » il apparaît que, quelle que soit la variable en amont (Cf. schéma du réseau A : « renvoyer »,

Schéma 1. – Réseau A



« s'entraîner », « se détendre », « ne pas se faire mal », « doux »), seule la modalité fille (en pointillé sur le schéma) contribue significativement à ces chemins. Sur le chemin « activité ludique, se sentir bien, se maîtriser, jouer collectif », c'est encore la modalité fille qui contribue significativement. Le fait que la modalité fille de la variable sexe soit caractéristique de la plupart des chemins de ce réseau confirme l'idée de représentations sexuées mises en évidence par de nombreux travaux didactiques autour des thèmes du jeu en équipe, du progrès et du côté ludique de cette activité. Ce graphe implicatif n'est pas sans relation avec la classe 4 décrite lors de l'analyse précédente. Il correspond, selon nous, au noyau central (Abric, 1994) des représentations que de nombreuses filles ont des sports collectifs en général (David, 1995 ; Davisse, 1991 ; Tanguy, 1992 ; Vigneron, 2004).

*Un réseau articulant des représentations qui soulignent la nécessité de tactiques pour jouer collectivement au volley-ball*

La modalité fille (en pointillé sur le schéma) est caractéristique de seulement trois des chemins du

réseau B. Il est intéressant de noter que deux modalités de la variable genre/IRSB apparaissent ici significativement sur deux chemins : sur le chemin « qualités mentales – jeu collectif – j'aime les sports collectifs » c'est la modalité « genre féminin » (en tirets sur le schéma du réseau B) ; sur le chemin « qualités physiques – j'aime le volley-ball – j'aime les sports collectifs » c'est la modalité « genre masculin » (tirets et deux pointillés sur le schéma). À ce seuil d'implication, il existe des contributions spécifiques de la variable genre/IRSB relativement aux représentations du volley-ball. Ainsi les lycéennes et les lycéens interrogés de « genre féminin » semblent partager la représentation selon laquelle le volley-ball nécessite des « qualités mentales », tandis que celles et ceux de « genre masculin » valorisent les « qualités physiques ». Ceci n'est pas sans relation avec les descriptions les plus classiques des identités de genre et des rôles de sexe en matière de pratique des APS (Davisse & Louveau, 1991 ; Fontayne, Sarrazin & Famose, 2001 ; Vigneron, 2004). Nous pouvons émettre l'idée d'une différenciation entre ces deux modalités du genre/IRSB rela-

Schéma 2. – Réseau B

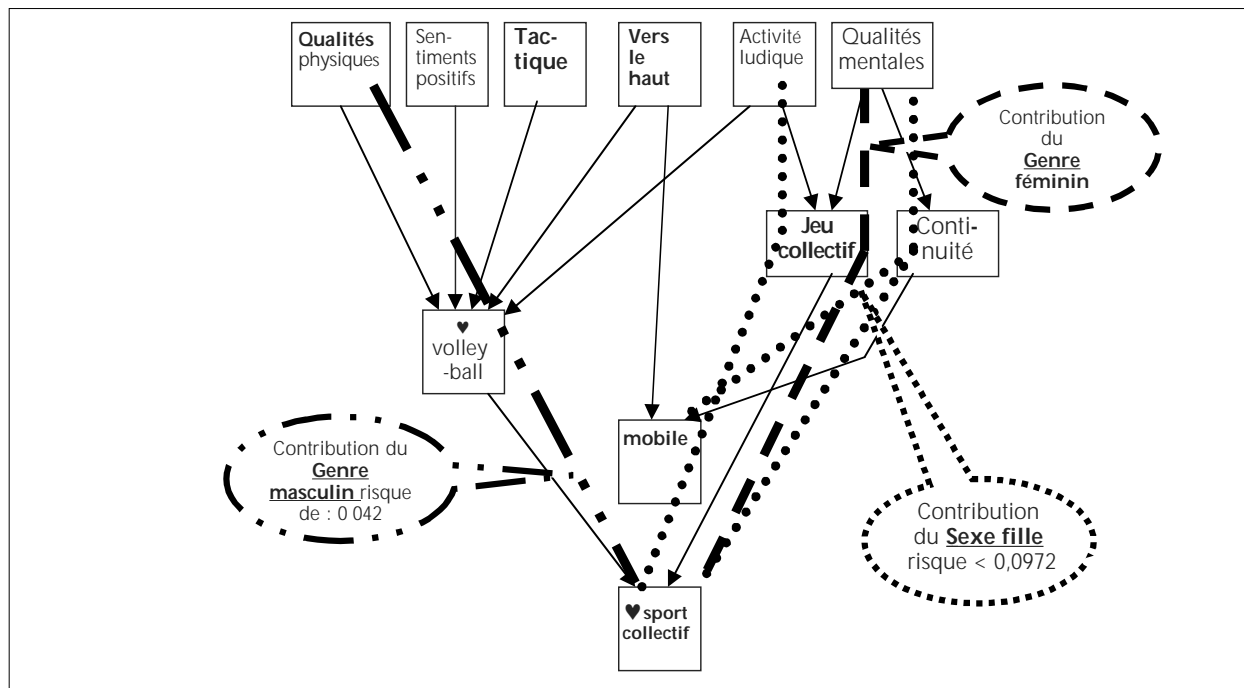
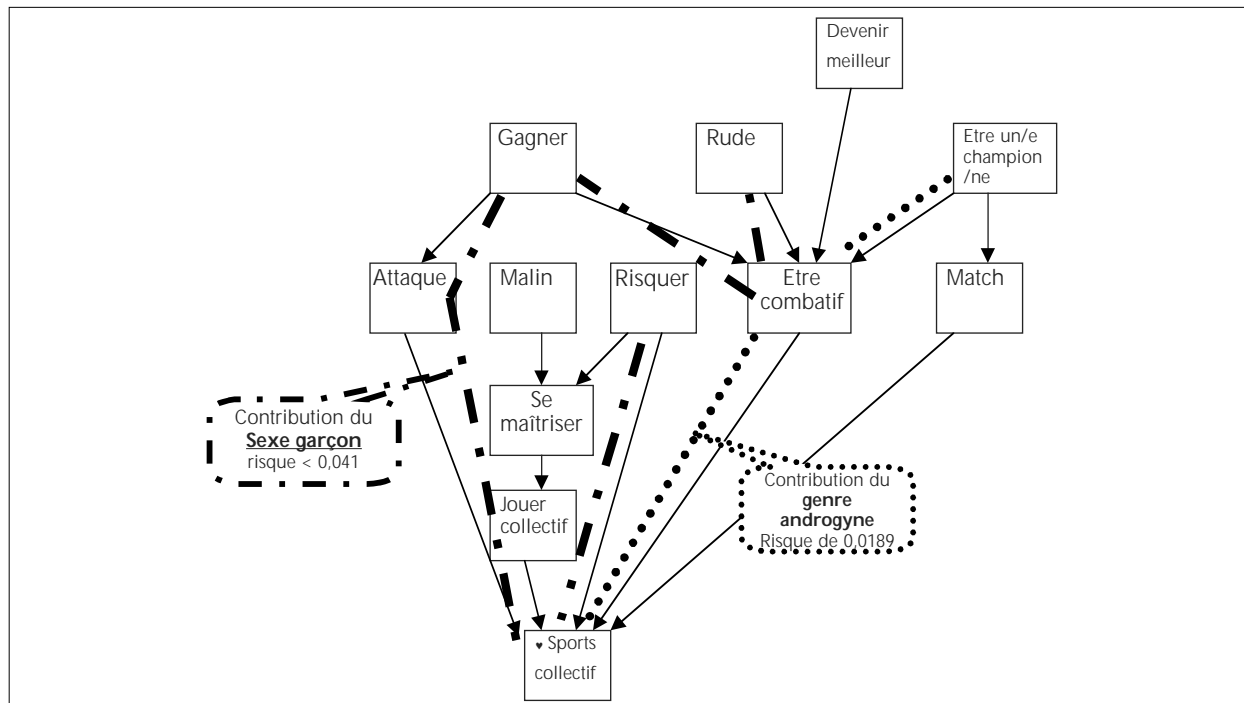


Schéma 3. – Réseau C



tive à l'activation des représentations du volley-ball comme jeu collectif sollicitant une activité tactique, pour les un/e/s construites par le biais de qualités physiques, pour les autres de qualités mentales au sein d'un réseau mixte, qui n'est pas sans rappeler la classe 3 de l'analyse précédente.

*Un réseau structuré autour de représentations du volley-ball en tant que jeu collectif d'attaque et d'opposition*

Ce réseau évoque des représentations du volley-ball en tant que rapport d'opposition collectif où l'interêt majeur est de faire des matchs et de se mesurer à l'adversaire dans le cadre d'action d'attaques et de prises de risques. La modalité garçon (tirets et points sur le schéma) contribue significativement à quatre chemins de ce réseau. Tous ces chemins renvoient aux stéréotypes masculins décrits dans la littérature des sports collectifs (David, 1995 ; Griffin, 1984 ; Vigneron, 2004). Il s'apparente assez bien à la classe 2 de l'analyse précédente. Pour ce qui est du genre/IRSB, seule la modalité « androgyne » (pointillé sur le schéma), qui exprime un score élevé sur les deux échelles masculine et féminine de l'IRSB, est significative d'un chemin : « être un/e champion/ne, être combatif/ve, j'aime les sports collectifs » (7). La représentation d'adversité significativement associée aux garçons émerge dans ce réseau sous deux formes : soit de façon agressive (attaque, rude) ; soit de façon rusée (malin, se maîtriser, risquer).

## DISCUSSION

Au terme de ces deux analyses, que retenir ? Il apparaît clairement que seule la variable sexe contribue à la définition des classes représentationnelles du volley-ball (premier niveau d'analyse) puisque les modalités de la variable genre/IRSB ne participent jamais à la définition des quatre classes. L'analyse implicite confirme que c'est aussi principalement la variable sexe qui – lorsqu'une de ses modalités est significativement impliquée – caractérise le graphe implicite des différents réseaux parce qu'elle intervient sur plusieurs chemins (notamment réseau A et réseau C). Pour ce qui est du genre/IRSB, les résultats indiquent quelques contributions des modalités « genre féminin » et « genre masculin » au sein du réseau B sur deux chemins impliquant respectivement les mots associés « qualités mentales » et « qualités physiques ». Marginalement, la modalité « genre androgyne » apparaît sur l'un des chemins du

réseau C, réseau d'implication autour de la modalité de sexe « garçon », alors que la modalité « non différencié » (score bas sur les deux échelles de l'IRSB) n'apparaît jamais. L'étude met ainsi en évidence une participation plus significative de la variable sexe sur les différents réseaux et une participation marginale de certaines modalités de genre/IRSB sur certains chemins très particuliers (8).

Ces résultats, de prime abord paradoxaux eu égard aux conclusions des recherches sur genre et EPS (Cogerino, 2005 ; Fontayne, Sarrazin & Famose, 2001, 2002) ne sont pas sans questionner les auteures de l'article. Notre étude confirme bien qu'il existe chez les lycéennes et lycéens interrogés des représentations sexuées du volley-ball, alors même que ce sport collectif est décrit par la littérature comme neutre du point de vue de ses connotations sexuées (Fontayne, Sarrazin & Famose, 2001). *A contrario*, les résultats de ces analyses atténuent, voire contredisent, l'hypothèse initiale d'un lien fort entre les quatre modalités de genre telles qu'établies par l'IRSB et les représentations du volley-ball scolaire. Est-ce à dire que l'orientation de genre des lycéennes et des lycéens n'est pas liée à leurs représentations et que seule la variable de sexe est explicative de la diversité des représentations sociales et fonctionnelles du volley-ball ? C'est la discussion de cette question que nous souhaitons maintenant aborder.

### **Comment interpréter le constat d'une indépendance entre le genre tel que construit par l'IRSB et les représentations du volley-ball ?**

Notre argumentation procèdera en deux temps. À partir d'un bref recadrage anthropologique de la notion d'orientation de genre, nous reviendrons tout d'abord sur la vraisemblance d'une absence de lien entre l'orientation de genre et les représentations, ceci nous amènera dans un second temps à discuter la pertinence de l'IRSB comme outil d'analyse.

Les anthropologues considèrent l'universalité de l'opposition féminin/masculin (Bourdieu, 1998 ; Héritier, 1996 & 2001) tout en reconnaissant la diversité des formes historiquement et culturellement construites et perpétuellement redéfinies des masculinités et des féminités. Le sexe condense les différences en tout premier lieu dans les usages corporels. L'incorporation des *hexis* corporelles (Bourdieu, 1998) exprime la « valence différentielle des sexes » (Héritier, 1996) comme intériorisation des rapports de domination autour de normes et de

valeurs traditionnellement attribuées aux femmes et aux hommes société par société. Sans prendre parti dans le débat conceptuel autour des catégories de sexe et d'orientation de genre, Héritier considère « la construction sociale du genre sous deux aspects : comme artefact d'ordre général fondé sur la répartition sexuelle des tâches [...] ; comme artefact d'ordre particulier résultant d'une série de manipulations symboliques et concrètes portant sur des individus, cette deuxième construction s'ajoutant à la première » (1996, p. 21). C'est à ce niveau nous semble-t-il que l'on peut assumer l'assertion selon laquelle la grande variété des identités de genre dans une culture donnée, se distribue dans un système d'oppositions féminin/masculin ne pouvant être réduit à quelques échelles, qu'elles soient uni ou bidimensionnelles comme ce fut discuté dans les années 1970 par Constantinople (1973) et Bem (1974) ou plus récemment par Lorenzi-Cioldi (1988) et Marro (2002) – cette dernière auteure indiquant que les résultats empiriques s'avèrent insuffisants pour « fonder l'existence tangible de dimensions psychologiques pouvant être qualifiées de féminine ou masculine ». L'identité de genre est, chez une personne donnée, le résultat plus ou moins stable d'un long processus qui traverse l'enfance et l'adolescence, en interaction permanente avec des normes socioculturelles qui sont elles-mêmes en évolution. Le genre renvoie, selon cette approche à laquelle nous adhérons, à la dynamique singulière de chaque être se positionnant vis-à-vis des formes stéréotypées les plus traditionnellement masculines ou féminines, avec toute la variation possible suivant les contextes et les situations. Ainsi nous considérons que vis-à-vis de toute pratique sociale, dans notre cas le volley-ball scolaire, les sujets construisent un ensemble singulier de représentations sexuées articulant des dimensions individuelles et collectives, jouant des fonctions de connaissance, d'orientation et de justification de l'action, susceptible de variations en contexte bien qu'ayant une certaine cohérence identitaire. Cette assertion élaborée sur la base des connaissances établies par différentes sciences de l'homme et de la société nous amène à ne pas invalider trop rapidement notre hypothèse initiale, à savoir qu'au-delà de la variable sexe, les orientations de genre en tant que constructions sociales de la différence des sexes (Fraisie, 1996 ; Héritier, 1996) participent aux processus représentationnels.

Quelles explications pouvons nous alors donner aux résultats de notre enquête qui suggère une relation marginale du genre/IRSB sur les représen-

tations du volley-ball exprimées par les élèves interrogés ?

Une première explication consiste à pointer que les résultats portent sur des lycéennes et lycéens de filières scientifiques, technologiques et professionnelles de lycées agricoles et qu'ils sont donc spécifiques à ce secteur du système éducatif. Sans écarter cette hypothèse, nous pensons cependant que les constats effectués ne reflètent pas strictement des spécificités des populations d'élèves de l'enseignement agricole, dans la mesure où certains indicateurs (notamment l'attrait ou le rejet des sports collectifs et du volley-ball) de notre échantillon sont assez similaires aux résultats d'enquêtes nationales ou d'études antérieures sur les représentations sexuées des sports collectifs et du volley-ball (David, 1995 ; Davisse, 1991 ; Tanguy, 1992). Ajoutons que notre étude se différencie de celle de Vouillot (2003) qui porte sur les engagements sportifs extrascolaires (volontaires) des élèves et qui conclut que le sport n'est pas associé à « la féminité » chez les lycéennes et les lycéens. D'une part, nous n'avons pas investigué les assignations de genre effectué par les élèves mais seulement pris en compte leur appartenance à chaque modalité établie par l'IRSB, d'autre part, nous nous sommes intéressées aux liens entre les orientations de genre et les représentations d'une APS scolaire dans le cadre de l'enseignement obligatoire. Soulignons enfin, que la répartition des élèves dans les quatre modalités de genre/IRSB ne met pas en évidence un nombre plus important d'élèves « masculins » ou « androgynes » ce qui laisserait penser à une structuration particulière de la population lycéenne des filières agricoles.

Une deuxième explication invite à ne pas écarter *a priori* l'idée que les stéréotypes de sexe sur les sports collectifs et le volley-ball sont suffisamment partagés et vivaces pour écraser toutes les variations possibles, mais marginales, susceptibles d'expliquer la diversité des représentations. Cette explication d'un primat de la variable de sexe vient cependant buter sur la mise en évidence lors des analyses statistiques d'une classe représentationnelle non spécifiée par le sexe (classe 2) et d'un réseau implicatif plutôt mixte (réseau B).

Les constats dont nous avons rendu compte nous amènent à discuter la pertinence de l'outil IRSB pour ce type d'étude. Pour ce faire nous envisageons la notion de genre dans le test de l'IRSB, ses présupposés théoriques et ses modalités de construction pour nous interroger sur l'intérêt de ce test dans les recherches en éducation. Rappelons tout d'abord les



éléments qui ont motivé le choix de cet outil. L'IRSB est couramment utilisé en psychologie sociale du sport dans le cadre d'études sur les processus motivationnels et les problématiques des inégalités sexuées à l'école. Le fait qu'il ait été validé auprès d'une population d'adolescents français (Fontayne, Sarrazin & Famose, 2000) était de nature à confirmer notre choix, d'autant plus que sa version courte se prêtait bien à une exploitation sous forme d'enquête par questionnaire. Par ailleurs, le projet était d'identifier les liens entre genre et représentations du volley-ball, thèmes d'études classiques en psychologie sociale. Nous pensons que l'utilisation de techniques en usage dans ce champ (IRSB, test d'association de mots, différenciateur sémantique) garantissait la cohérence du projet. Il n'en reste pas moins que les résultats obtenus laissent ouverte la question de la pertinence de ce choix, d'autant plus que plusieurs échelles de mesure d'orientation de genre existent (Cf. la revue de question de Lenny, 1991, citée par Cogérino, 2005).

Une interprétation possible pourrait alors considérer que l'IRSB explore les rôles très généraux ce qui ne permet pas d'accéder aux effets de genre sur un domaine très précis : la pratique scolaire du volley-ball. On pourrait également dans une même ligne critique, considérer que le volley-ball, en tant qu'APS ayant une valence neutre, faiblement sexuée *a contrario* du rugby par exemple, ne permet pas d'accrocher les stéréotypes féminins et masculins susceptibles d'activer de façon différentielle les diverses modalités de genre telles qu'établies par l'IRSB, tout au moins au niveau de discours provoqués par le biais des questions posées.

Sans balayer d'un revers de la main ces différentes hypothèses interprétatives, nous préférons, pour des raisons que nous argumentons, nous interroger sur la fiabilité du test et plus fondamentalement – comme le suggère Marro (2002, 2003) à propos des différents tests se proposant à partir d'un inventaire des rôles de sexe de catégoriser les dimensions psychologiques des individus – sur « l'existence tangible de dimensions psychologiques pouvant être qualifiées de féminine ou masculine » (Marro, 2002).

Quelle est la notion de genre véhiculée par l'IRSB ? L'IRSB mesure-t-il la construction du genre au sens anthropologique que nous évoquions précédemment ? Pour l'auteur de l'IRSB et ses traducteurs – le test du BSRI de Bem (1974) a été traduit en français par Hurtig et Pichevin (1986) et la version courte validée par Fontayne, Sarrazin et Famose (2000) – le test a pour ambition de saisir l'identité de

genre qui peut-être variable selon les filles et les garçons. Il s'appuie sur l'hypothèse des concepts de « masculinité » et de « féminité » qui constituerait des dimensions indépendantes et non les extrémités d'une opposition, ce qui permet de concevoir qu'un individu puisse exprimer des dimensions à la fois masculine et féminine. Cette hypothèse d'indépendance (voire d'orthogonalité) des sous-échelles de masculinité et de féminité (Constantinople, 1973, traduit dans Hurtig & Pichevin, 1986) a été opérationnalisée par Bem, lors de la construction du test en 1974. Il est nécessaire de souligner l'intérêt historique de remise en cause de l'échelle unidimensionnelle opposant masculinité et féminité – qualifiés par Constantinople de concepts les plus « fumeux » de la psychologie (cité par Hurtig & Pichevin, p. 217). La typologie de genre construite par le test a permis à l'époque d'intégrer les variations possibles de l'identité de genre tout en ouvrant un débat sur « l'androgynie psychologique » (Lorenzi-Cioldi, 1988) qui reste toujours vif. Aujourd'hui, cependant son opérationnalisation sous forme d'items très stéréotypés (9) (par exemple : « j'ai des qualités de commandement » (item masculin) et « je suis affectueux/se » (item féminin), pour ne citer qu'un exemple de la version courte de Fontayne, Sarrasin et Famose (2001) n'est pas sans poser de questions (notamment discutées en psychologie par les études développées par Marro, 2002 & 2003 ; Vouillot, 2003). Questions épistémologiques que nous avons sans doute inconsidérément minorées au départ de notre enquête, mais qui font aujourd'hui l'objet d'une analyse critique dans la suite de nos travaux.

Finalement et contrairement peut-être à l'ambition initiale des chercheuses qui l'ont mis au point, l'IRSB tel qu'il nous est parvenu reste basé sur des pré-supposés essentialistes. C'est-à-dire une essence du masculin (« la masculinité ») et du féminin (« la féminité ») immuables quel que soit le contexte. Or, ce type d'approche débouche sur des modèles relativement statiques et stéréotypés minorant le fait que ces catégories ne sont en elles-mêmes ni universelles, ni anhistoriques. Nous référant à la posture des anthropologues (Heritier, 1996) et à la suite de plusieurs psychologues (Hurtig & Pichevin, 1986 ; Lorenzi-Cioldi, 1988 ; Marro, 2002 ; Vouillot, 2003) nous considérons la catégorie de genre comme une orientation de genre, c'est-à-dire une construction sociale susceptible de varier en contexte, et qui remet en cause l'idée même des concepts de « féminité » et de « masculinité ». À partir de ces éléments nous suggérons que l'IRSB n'est peut être pas un outil pertinent pour explorer les dimensions de genre

dans une perspective de recherche en éducation qui conjecture la possibilité d'évolution et de transformation des individus. Ceci introduit à un débat que nous laissons ouvert à la discussion, mais qui dans la suite de nos travaux (l'observation des dynamiques différentielles de construction des savoirs en situations d'enseignement-apprentissage du volley-ball) nous a amenés à considérer que l'orientation de genre doit être reconstruite en fonction des contextes et que suivant ces derniers, diverses dynamiques sont activées marquant ainsi des « positions de genre » susceptibles de varier au fil des interactions et des situations éducatives.

Pour conclure, il nous semble nécessaire ; lorsque l'on souhaite comprendre les rapports sexués des élèves aux activités scolaires – dans notre cas, aux pratiques d'activités physiques et sportives –, de mettre en œuvre des techniques de recueil de données qui permettent de les saisir dans leur dimension diachronique. Ceci suppose des échelles d'analyse qui s'intéressent davantage aux détails à partir d'observations en classe et d'études de cas. L'indice de genre construit à travers des outils psychométriques (l'IRSB ou autres tests) nous semble

devoir être mis en relation avec d'autres indicateurs, si l'on veut accéder à la dynamique des couplages entre représentations, activité du sujet et situations scolaires (Schubauer-Leoni, 2002). Ceci pose aussi la question de l'articulation entre approches quantitatives et approches qualitatives. L'étude présentée ici nous semble donner matière à des réflexions à la fois théoriques et méthodologiques auxquelles nous avons modestement tenté de contribuer.

Ingrid Verscheure

ingrid.verscheure@cict.fr

université Paul Sabatier (Toulouse 3)

ID2-Laboratoire d'études des méthodes modernes d'enseignement (LEMME)

Chantal Amade-Escot

amade.escot@cict.fr

université Paul Sabatier (Toulouse 3)

ID2-Laboratoire d'études des méthodes modernes d'enseignement (LEMME)

Catherine-Marie Chiocca

catherine-marie.chiocca@educagri.fr

École nationale de formation agronomique

Équipe « Professionnalités, activités, travail et représentations des enseignants » (PATRE)

## NOTES

- (1) Dans la suite de l'article, et pour alléger le texte, nous utiliserons le terme « genre/IRSB » chaque fois que nous ferons référence à la variable genre telle que construite par l'IRSB (version courte du « Bem Sex-Role Inventory », validée pour une population d'adolescents français par Fontayne, Sarrazin & Famose, 2000).
- (2) Le terme « arrière-plans représentationnels » renvoie aux travaux didactiques ayant pointé le rôle des représentations dans la façon dont est interprété, en situation, le contrat didactique par les élèves.
- (3) Cette recherche a bénéficié du soutien financier du ministère de l'Agriculture et du Fond social européen dans le cadre du programme national : « Femme, formation et emploi en milieu rural ».
- (4) C'est l'hypothèse théorique qui préside à la construction du test par Bem en 1974. Dans notre population elle se confirme puisque :  $\chi^2$  observé = 0,23 pour  $\chi^2$  théorique = 7,81 pour 3 ddl.
- (5)  $\chi^2$  observé est égal à 9,58 pour un  $\chi^2$  théorique de 5,99, pour 2 ddl.
- (6) Signalons par ailleurs, qu'aucun  $\chi^2$  calculé lors des tris croisés testant les liens des modalités de la variable genre/IRSB avec les réponses aux questions de la seconde partie du questionnaire (utilité perçue, intérêt déclaré relativement à la mixité, au sexe du professeur, etc.) n'ont mis en évidence de liens significatifs.
- (7) Cette observation est de nature à conforter selon nous un certain nombre de critiques faites au modèle de l'androgynie psychologique, lequel sous-estimant les effets de désirabilité sociale des rôles de sexe dominant, ne réinterroge pas le postulat de symétrie des deux sous-échelles (masculinité et féminité) de l'IRSB, alors même que les études empiriques pointent une « propension plus élevée des hommes à l'androgynie psychologique » (Lorenzi-Cioldi, 1988, p. 155-161).
- (8) Ce résultat n'est pas sans relation avec celui brièvement évoqué par Fontayne, Sarrazin & Famose (2002) dans leur article sur les effets de genre relativement aux choix et rejets des APS expliqués par « le modèle additif et différentiel de l'androgynie psychologique ». Ces auteurs pointent (p. 56) que les différentes modalités de la variable genre/IRSB n'expliquent que 19 % de la part de variance concernant le choix des APS appropriées aux deux sexes (comme le volley-ball), ce qui les amènent à suggérer la prise en compte de « modèles plus complexes » sans pour autant remettre en question le modèle défendu dans leur article.
- (9) Voir en annexe 1 l'ensemble des items du test.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- AMADE-ESCOT C. (2005). « Interactions didactiques et difficultés d'apprentissage des filles et des garçons en EPS ». In L. Talbot (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficulté d'apprentissage*. Ramonville-Sainte-Agne [Haute-Garonne] : Erès, p. 61-74.
- AUBERT J. (1997). *Représentations sociales et comportements en gymnastique d'élèves de collège*. Thèse de doctorat : sciences et techniques des activités physiques et sportives, université Joseph Fourier (Grenoble 1).
- BAILLEUL M. (1995). « L'analyse statistique implicite : variables modales et contributions des sujets » In

- R. Gras (éd.), *Actes du colloque méthodes d'analyse statistique multidimensionnelle en didactique des mathématiques*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 135-153.
- BAILLEUL M. (2000). « Mise en évidence de réseaux orientés de représentations dans deux études concernant des enseignants stagiaires en IUFM ». In R. Gras & M. Bailleul (éd.), *Actes des journées sur la fouille dans les données par la méthode d'analyse statistique implicite*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 189-208.
- BEM S. L. (1974). « The measurement of psychological androgyny ». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 42, n° 2, p. 155-162.
- BERGÉ F. (2000). « Écart de notation entre garçons et filles dans la Loire ». In B. David (dir.), *Éducation physique et sportive : La certification au baccalauréat*. Paris : INRP, p. 97-102.
- BOURDIEU P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Éd. du Seuil.
- BOUTHIER D. (1993). *L'approche technologique en STAPS : représentations et actions*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches : sciences et techniques des activités physiques et sportives, université Paris 11 (Orsay).
- BOUTHIER D. & DAVID B. (1989). « Représentation et action : de la représentation initiale à la représentation fonctionnelle des APS en EPS ». In G. Bui-Xuan (éd.), *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*. Clermont-Ferrand : AFRAPS, p. 233-249.
- BOUTHIER D. ; DAVISSE A. ; FLEURANCE, P. & LAFONT L. (1990). « Controverse : Les représentations en EPS ». *Échanges et controverses*, n° 2, p. 103-122.
- CLÉMENT J.-P. (1996). *Représentations et conceptions en didactique : Regards croisés sur les STAPS*. Strasbourg : CRDP de l'académie de Strasbourg.
- CLOES M. ; LAPIERRE A. & PIERON M. (1995). « Analyse de situations d'apprentissage proposées dans un cycle d'enseignement du volley-ball au niveau secondaire ». *International Volley-Tech*, n° 4, p. 9-20.
- COGÉRINO G. (2005). « Sexe et genre en EPS ». In G. Cogérino (dir.), *Filles et garçons en EPS*. Paris : revue EPS, p. 17-58.
- CONSTANTINOPLE A. (1973). « Masculinity-Feminity : An Exception to a Famous Dictum ? ». *Psychological Bulletin*, vol. 80, n° 5, p. 389-407.
- COUPEY S. (1995). « Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performances entre filles et garçons ». *Revue française de pédagogie*, n° 110, p. 28-36.
- DAVID B. (1995). « Rugby mixte en milieu scolaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 110, p. 51-61.
- DAVID B. (2001). *Éducation physique et sportive et évaluation : pratiques et représentations en didactique*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger les recherches : discipline, université Paul Sabatier (Toulouse 3).
- DAVISSE A. (1999). « Elles papotent, ils gigotent : l'indésirable différence des sexes ». *Ville École Intégration*, n° 116, p. 185-198.
- DAVISSE A. (2000). « EPS : Réussite des filles et mixité ». In F. Vouillot (éd.), *Autrement dit : filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris : CNDP, p. 65-73.
- DAVISSE A & LOUVEAU C. (1991). *Sports, école, société : la part des femmes*. Paris : Actio.
- DURAND-DELVIGNE A. & DURU-BELLAT M. (1998). « Mixité scolaire et construction du genre ». In M. Maruani (éd.), *Les nouvelles frontières de l'inégalité : hommes et femmes sur le marché du travail*. Paris : La Découverte, p. 83-92.
- DURU-BELLAT M. (1994-1995). « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales ». *Revue française de pédagogie*, n° 109, p. 111-141 et n° 110, p. 75-109.
- DUVEEN G. (1999). « Le développement des représentations sociales chez les jeunes enfants : un exemple, le genre ». In M. L. Rouquette & C. Garnier (éd.), *La genèse des représentations sociales*. Montréal : Éd. nouvelles, p. 114-241.
- ENNIS C. D. (1998). « The context of a culturally unresponsive curriculum : constructing ethnicity and gender within a contested terrain ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 14, n° 7, p. 759-760.
- FONTAYNE P. ; SARRAZIN P. & FAMOSE J.-P. (2000). « The Bem Sex-Role Inventory : validation of a short-version for French Teenagers ». *European Review of Applied Psychology*, vol. 50, n° 4, p. 405-416.
- FONTAYNE P. ; SARRAZIN P. & FAMOSE, J.-P. (2001). « Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre ». *Revue STAPS*, n° 55, p. 23-27.
- FONTAYNE P. ; SARRAZIN P. & FAMOSE, J.-P. (2002). « Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en éducation physique : une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie ». *Sciences et Motricité*, n° 45, p. 45-66.
- FRAISSE G. (1996). *La différence des sexes*. Paris : PUF.
- FÉLIX C. (1996). *Des rapports sociaux de sexe au savoir : une construction féminine du rapport personnel aux mathématiques*. Mémoire de DEA : sciences de l'éducation, université de Provence (Aix Marseille 1).
- GRAS R. ; ALMOULOU S. G. ; BAILLEUL M. & LARHER A. (1996). *L'implication statistique : nouvelle méthode exploratoire de données*. Grenoble : Éd. La Pensée Sauvage.
- GRIFFIN P. S. (1984). « Girls participation patterns in a middle school team sports unit ». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 4, p. 30-38.
- HERITIER, F. (1996). *Masculin/Féminin : la pensée de la différence*. Paris : O. Jacob.
- HURTIG M.-C. & PICHEVIN M.-F. (1986). *La différence des sexes : questions de psychologie*. Paris : Tierce.
- JODELET D. [dir.] (1985). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- MARRO C. (2002). « Féminité et masculinité : des modèles sociaux significatifs, mais des dimensions psychologiques quelque peu inconsistantes ». Communication, au troisième colloque international de la recherche féministe francophone. *Ruptures, résistances et utopies* : Toulouse, 17-22 septembre 2002.
- LENNY E. (1991). « Sex Roles : the Measurement of Masculinity, Feminity and Androgyny ». In J. Robinson et alii (éd.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. New-York : Academic Press, p. 179-202.
- LORENZI-CIOLDI F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés*. Grenoble : PUG.

- MARRO C. (2003). « Se qualifier de « fille féminine » ou de « garçon masculin » à l'adolescence ». *Pratiques psychologiques*, vol. 9, n° 3, p. 5-20.
- MENAHEM R. (1968). « Le différenciateur sémantique, le modèle de mesure ». *L'année psychologique*, vol. 68, p. 451-465.
- MOSCONI N. (2003). « Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école ». *La Lettre du GRAPE*, n° 51, p. 31-38.
- OSGOOD C. E. ; SUCI G. J. & TANNENBAUM P. H. (1957). *The Measurement of Meanings*. Chicago : Université of Illinois Press.
- PENNEY D. (2002). *Gender and Physical Education*. London : Routledge.
- SADKER M. & SADKER D. (1991). « The issue of gender in elementary and secondary education ». *Review of research in education*, vol. 17, n° 7, p. 269-334.
- ROUQUETTE M.-L. & RATEAU P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- SCHUBAUER-LEONI M. L. (2002). « Didactique comparée et représentations sociales ». In J.-C. Sallaberry & G. Sensévy (coord.), *L'année de la recherche en sciences de l'éducation 2002 : des représentations*. Paris : AFIRSE : Matrice, p. 127-149.
- SENSEVY G. & SALLABERRY J.-C. (2002). « Représentation et didactique ». In J.-C. Sallaberry & G. Sensévy (coord.), *L'année de la recherche en sciences de l'éducation 2002 : des représentations*. Paris : AFIRSE : Matrice, p. 11-17.
- TANGUY G. (1992). « Le volley : un exemple de mise en œuvre didactique ». *Échanges et controverses*, n° 4, p. 7-20.
- VERSCHEURE I. & AMADE-ESCOT C. (2004). « Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS : le cas de l'attaque en volley-ball en seconde ». *Revue STAPS*, n° 66, p. 79-97.
- VERSCHEURE I. (2005). *Dynamique différentielle des interactions didactiques et co-construction de la différence des sexes en éducation physique et sportive : le cas de l'attaque en volley-ball en lycées agricoles*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paul Sabatier (Toulouse 3).
- VIGNERON C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université de Bourgogne.
- VOUILLOT F. (2003). « Faire des sciences et faire du sport au lycée : une logique de sexe ? ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 22, n° 4, p. 485-494.
- WEILL-FASSINA A. ; RABARDEL P. & DUBOIS D. [dir.] (1993). *Représentations pour l'action*. Toulouse : Octarès.

# Annexes

Annexe 1. – Inventaire des rôles de sexe de Bem  
(traduction et validation pour des adolescents français par Fontayne, Sarrazin & Famose, 2000)

	Jamais vrai		Parfois vrai			Toujours vrai	
	1	2	3	4	5	6	7
je suis toujours prêt/e à écouter les autres	1	2	3	4	5	6	7
je suis doux/ce	1	2	3	4	5	6	7
j'ai l'esprit de compétition	1	2	3	4	5	6	7
je suis sensible aux peines et aux problèmes des autres	1	2	3	4	5	6	7
j'ai des qualités de commandement	1	2	3	4	5	6	7
je suis affectueux/se	1	2	3	4	5	6	7
je suis sûr/e de moi	1	2	3	4	5	6	7
j'aime rendre service	1	2	3	4	5	6	7
je suis énergique	1	2	3	4	5	6	7
je suis attentif/ve aux besoins des autres	1	2	3	4	5	6	7
je suis dominateur/trice	1	2	3	4	5	6	7
je suis chaleureux/se	1	2	3	4	5	6	7
j'aime les enfants	1	2	3	4	5	6	7
je suis sportif/ve	1	2	3	4	5	6	7
je suis prêt/e à consoler les gens	1	2	3	4	5	6	7
je me comporte en chef	1	2	3	4	5	6	7
je suis tendre	1	2	3	4	5	6	7
j'ai confiance en moi	1	2	3	4	5	6	7

**Annexe 2. – Le différenciateur sémantique**

**Voici une série de termes relatifs au volley-ball. Selon que ce qu'ils évoquent pour toi, entoure le chiffre de chaque ligne le plus proche du pôle qui traduit ce que tu penses.**

Renvoyer	3	2	1	0	1	2	3	Attaquer
Faire des progrès	3	2	1	0	1	2	3	Devenir sportif/ve
Marquer son point	3	2	1	0	1	2	3	Jouer collectif
Faire durer l'échange	3	2	1	0	1	2	3	Rompre l'échange
Devenir fort/e	3	2	1	0	1	2	3	Devenir malin/e
Être le/la meilleur/e	3	2	1	0	1	2	3	Apprendre à se maîtriser
Regarder le ballon	3	2	1	0	1	2	3	Regarder l'adversaire
Rude	3	2	1	0	1	2	3	Doux
Combatif/ve	3	2	1	0	1	2	3	Ne pas se faire mal
Jouer	3	2	1	0	1	2	3	Gagner
Être un/e champion/ne	3	2	1	0	1	2	3	Se sentir bien
Statique	3	2	1	0	1	2	3	Mobile
Progresser	3	2	1	0	1	2	3	Se détendre
Entraînement	3	2	1	0	1	2	3	Match
Précision	3	2	1	0	1	2	3	Force
Assurer	3	2	1	0	1	2	3	Risquer
Rupture	3	2	1	0	1	2	3	Continuité

### Annexe 3 – Catégorisation des « mots associés » en vingt catégories

Catégories	Occurrence	Catégories	Occurrence
Activité ludique	96	Qualités physiques	78
Aspect collectif du jeu	287	Rapport d'opposition	103
Attaque	274	Référence jeu de plage	87
Coopération	214	Règlement/limites (notamment Filet)	306
Difficile	21	Sentiments négatifs	38
Dimension sexuée	25	Sentiments positifs	49
Équipement/matériel (notamment Ballon)	258	Tactique	99
Mouvement/énergie	44	Technique	210
Peur/douleur	55	Vers le haut	42
Qualités mentales	44	Non codés	24

# NOTE DE SYNTHÈSE

## La didactique professionnelle

Pierre Pastré,  
Patrick Mayen,  
Gérard Vergnaud

---

*La didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles. Née en France dans les années 1990 au confluent d'un champ de pratiques, la formation des adultes, et de trois courants théoriques, la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique, elle s'appuie sur la théorie de la conceptualisation dans l'action d'inspiration piagétienne. Son hypothèse : l'activité humaine est organisée sous forme de schèmes, dont le noyau central est constitué de concepts pragmatiques. Elle cherche un équilibre entre deux perspectives : une réflexion théorique et épistémologique sur les fondements des apprentissages humains ; un souci d'opérationnaliser ses méthodes d'analyse pour les faire servir à une ingénierie de la formation. L'analyse du travail qu'elle a développée a débuté avec le travail industriel et s'est étendue aux activités de service et d'enseignement. Cette analyse du travail a un double rôle : elle est un préalable à la construction d'une formation. Elle est aussi, par sa dimension réflexive, un important instrument d'apprentissage.*

---

**Descripteurs (TEE) :** apprentissage, apprentissage par la pratique, conceptualisation, formation continue, identité professionnelle, lieu de travail, production sociale du savoir, réseaux d'échanges de savoirs.

*Cette note de synthèse a été rédigée à trois voix. Les lecteurs attentifs pourront sans doute identifier dans le texte des styles, des inflexions, des nuances théoriques propres à chacun des auteurs. Ils pourront également remarquer la grande convergence des trois contributions sur le fond, convergence qui va bien au-delà des différences de générations.*

La didactique professionnelle est née au confluent d'un champ de pratiques, la formation des adultes, et de trois courants théoriques, la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique. On peut dire qu'elle a pris corps autour de trois orientations. Première orientation : l'analyse des apprentissages ne peut pas être séparée de l'analyse de l'activité des acteurs. Si on prend au sérieux une perspective de développement, il faut reconnaître une continuité



profonde entre agir et apprendre de et dans son activité. D'où, deuxième orientation, si on veut pouvoir analyser la formation des compétences professionnelles, il faut aller les observer d'abord, non pas dans les écoles, mais sur les lieux de travail. Enfin, troisième orientation, pour comprendre comment s'articulent activité et apprentissage dans un contexte de travail, il vaut la peine de mobiliser la théorie de la conceptualisation dans l'action, qui, issue de Piaget et reprise par Vergnaud, utilisant les concepts de schème et d'invariant opératoire, permet de comprendre comment peut se développer une intelligence de l'action. Ajoutons que la didactique professionnelle se veut pleinement une didactique, c'est-à-dire une étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances en ce qu'elles ont de spécifique par rapports aux contenus à apprendre. Simplement, elle se centre beaucoup plus sur l'activité que sur les savoirs.

En pratique, c'est au début des années 1990 qu'un petit groupe de chercheurs s'est constitué pour créer et développer la didactique professionnelle. Ce fut à l'origine une initiative française, qui s'est progressivement élargie. Nous présenterons la didactique professionnelle à partir de cette origine, laissant à un article ultérieur le soin de procéder à une comparaison internationale.

Nous organiserons cette note de synthèse autour de six parties :

1. les origines de la didactique professionnelle ;
2. la problématique qu'elle développe ;
3. l'analyse du travail qu'elle propose, ses champs d'application dans le domaine industriel et en agriculture ;
4. l'analyse des activités de travail adressées à d'autres humains ;
5. l'utilisation des situations de travail pour l'apprentissage ;
6. l'élargissement de la didactique professionnelle vers une ingénierie des compétences.

## **1. LES ORIGINES DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE**

Dans ce chapitre, nous verrons successivement l'impact exercé sur la didactique professionnelle par la formation des adultes, la psychologie ergonomique, la psychologie du développement et la didactique des disciplines.

### **De la Formation professionnelle continue (FPC) à la didactique professionnelle**

Pour un certain nombre de ses créateurs, la didactique professionnelle est née au sein et dans le prolongement de la formation des adultes. Une des formes qui apparaît à ce moment-là et qui peut être considérée comme l'invention la plus caractéristique de la Formation professionnelle continue (FPC) est l'ingénierie de formation. C'est un champ de pratiques qui consiste à construire des dispositifs de formation correspondant à des besoins identifiés pour un public donné dans le cadre de son lieu de travail. La formation scolaire a tendance à décontextualiser les apprentissages. L'ingénierie de formation va insister au contraire sur le contexte social dans lequel doit s'effectuer l'apprentissage d'adultes en formation. Car ces adultes sont d'abord des gens qui travaillent et, quand ils décident de faire une

formation, celle-ci est habituellement conçue comme adossée à leur travail, et non pas à partir des découpages disciplinaires qui n'ont généralement pas beaucoup de sens pour eux.

L'ingénierie de formation se concrétise principalement dans deux pratiques : l'analyse de besoins et la construction de dispositifs de formation. C'est l'analyse des besoins qui va servir d'entrée à la didactique professionnelle. C'est une pratique qui cherche à traiter conjointement des besoins, généralement traduits en termes d'objectifs, des demandes d'acteurs et des commandes d'entreprises. C'est en approfondissant la démarche d'analyse de besoins qu'on arrive assez naturellement à l'analyse du travail, point de départ de la didactique professionnelle. Car quand on a exploré la dialectique besoins, demandes, commande, il reste encore un élément manquant : prendre en compte les particularités de la tâche à effectuer et de l'activité mise en œuvre. On peut donc dire que c'est dans le prolongement des démarches d'analyse des besoins que vient s'établir ce qui va constituer un des piliers fondateurs de la didactique professionnelle, l'analyse du travail. Encore faut-il, pour faire une analyse du travail qui soit rigoureuse, disposer de concepts et de méthodes appropriés : la didactique professionnelle va aller les chercher du côté de la psychologie ergonomique.

### **L'apport de la psychologie ergonomique**

La première chose que la psychologie ergonomique a apportée à la didactique professionnelle concernant l'analyse du travail est la distinction entre tâche et activité. Leplat (1997) est l'auteur qui a principalement développé ce thème : il y a toujours plus dans le travail réel que dans la tâche prescrite. Que l'activité finisse toujours par déborder la tâche et sa prescription n'est pas vrai seulement des activités à forte dimension cognitive, comme les activités de conception. C'est aussi vrai, bien que de façon différente, des activités d'exécution. L'analyse de Leplat s'est d'abord développée au moment du taylorisme triomphant, pour montrer que même dans les activités d'exécution, qui pouvaient apparemment se réduire à une prescription très détaillée, il subsistait toujours un écart entre le travail prescrit et le travail réel, et que c'était en analysant cet écart qu'on pouvait repérer le sens de l'activité de l'opérateur. Dans ce prolongement, l'analyse du travail en didactique professionnelle va s'efforcer de bien conserver ces deux faces de l'analyse : une analyse de la tâche d'une part ; une analyse de l'activité des agents d'autre part.

Un deuxième thème, présent notamment dans l'ergonomie de langue française, a inspiré la didactique professionnelle : c'est la dimension cognitive présente dans toute activité de travail, y compris dans le travail manuel. Ombredane et Faverge l'avaient mis en évidence dès leur ouvrage fondateur *L'analyse du travail* (1955). Leplat le reprend à son compte et montre comment la dimension cognitive présente dans le travail permet de ne pas en rester à l'opposition frontale entre travail prescrit et travail réel. Il introduit un troisième terme dans le débat, ce qu'il appelle « la structure cognitive de la tâche » (Keyser & Nyssen, 1993). Cela veut dire que ce qui va définir la situation de travail ne se ramène pas uniquement aux modalités de la prescription, mais inclut aussi certaines dimensions objectives de la situation, qui vont orienter l'activité.

Le troisième apport à la didactique professionnelle est venu de la psychologie russe du travail. Parmi les très importants auteurs (Léontiev, Galpérine, Talizina), on en retiendra un : Ochanine (1981). C'est un auteur qui établit une différence

entre ce qu'il appelle « image cognitive » et « image opérative ». L'image cognitive décrit un objet en énumérant ses principales propriétés. L'image opérative décrit ce même objet en retenant les propriétés qui sont utiles pour l'action qu'on veut faire sur cet objet. Ochanine a étudié la manière dont des médecins spécialistes de la thyroïde représentent cet organe, par dessin ou moulage, quand ils font un diagnostic concernant un de leurs malades. Il compare ces résultats à ceux obtenus auprès de médecins novices non spécialistes. Ce qu'il constate est que les spécialistes produisent une représentation très particulière de l'objet. D'une part elle est laconique et simplifiée. D'autre part, elle est fortement déformée : certaines parties sont hypertrophiées alors que d'autres sont escamotées. Or, en analysant ces déformations, il constate que celles-ci donnent à voir la démarche d'observation et de diagnostic des spécialistes : les parties hypertrophiées sont celles qui sont importantes pour le diagnostic. Il y a donc des représentations pour l'action qui ont leurs caractères spécifiques, qui les différencient de simples représentations « cognitives », élaborées indépendamment de toute action. Cette distinction-opposition entre image cognitive et image opérative a été beaucoup développée en didactique professionnelle, pour montrer notamment qu'il y a deux formes de conceptualisation, l'une qui énonce des propriétés et des relations sur des objets, l'autre qui sélectionne certains traits d'un objet pour en faire des concepts qui orientent et organisent l'activité.

Enfin il convient de mentionner les travaux de psychologie ergonomique portant sur les situations dynamiques (Hoc, 1996 ; Amalberti, 1996 ; Rogalski, 1995). Ces situations ont une dynamique propre faisant qu'elles évoluent même si les opérateurs n'agissent pas pour les transformer. Le facteur temps y est très important, ce qui implique que les conduites adaptées de la part des opérateurs sont des conduites anticipatrices. Mais surtout, ces situations étant particulièrement complexes, les compétences mobilisées relèvent très clairement d'une intelligence de la tâche. La compétence ne peut plus se résumer à savoir quoi faire, ni même à savoir où et comment le faire : il faut aussi savoir quand le faire, car une action pertinente faite à un moment inopportun peut avoir l'effet inverse de celui qui est escompté. Beaucoup de situations de formation des compétences peuvent être rendues plus intelligibles grâce à ce modèle d'analyse des situations dynamiques.

En résumé, la psychologie ergonomique a constitué un appui considérable pour la didactique professionnelle : d'une part elle a fourni des méthodes pour mettre en place une analyse du travail orientée « formation et développement des compétences professionnelles ». D'autre part, en mettant l'accent sur l'importance de la conceptualisation dans l'activité de travail, elle a permis d'établir un pont avec la principale source théorique de la didactique professionnelle : la psychologie du développement, notamment le courant de la conceptualisation dans l'action.

### **La psychologie du développement : Piaget et Vygotski**

Les adultes se développent au cours de leur expérience professionnelle, et au cours des formations initiales et continues qu'ils reçoivent. Il est naturel de se tourner vers les deux grands psychologues du développement que sont Piaget et Vygotski, pour puiser dans leur travail les inspirations susceptibles de nourrir le cadre théorique et méthodologique de la didactique professionnelle. Il se trouve que tous deux ont mis en avant les idées d'activité et de conceptualisation, qui sont justement essentielles pour la didactique professionnelle. Cela n'est pas suffisant, et il faut faire appel en même temps à d'autres auteurs, comme Bachelard en philosophie des sciences et comme Brousseau, Douady ou Chevallard, en didactique des mathématiques.

Les travaux de Piaget ont été presque tous orientés par le besoin d'une théorie de l'action et de la connaissance issue de l'action. Le meilleur exemple en est probablement ses recherches sur les bébés et les jeunes enfants, et ses observations sur l'organisation progressive de leur activité gestuelle : il montre comment les bébés relient de manière de plus en plus efficace les propriétés de leurs gestes avec celles des objets. C'est à cette occasion que Piaget fait du concept de schème un élément central de sa théorie de l'adaptation : le schème est en effet le moyen d'assimiler de nouveaux objets et de s'accommoder aux propriétés nouvelles qu'ils présentent par rapport aux objets antérieurement assimilés. Il a en même temps une double fonction, d'action sur le réel, et d'exploration des propriétés du réel. Chez Piaget, le concept de schème est associé à l'idée d'activité de manière plus étroite que chez Kant ou chez G. Revault d'Allonnes, à qui Piaget emprunte largement. Le concept de schème désigne, dans ses travaux sur le bébé, l'organisation locale de l'activité qui, de maladroit et d'exploratoire dans les premières tentatives, devient une « bonne forme », que le bébé peut appliquer à une certaine variété de situations. Piaget utilise aussi ses observations pour indiquer qu'interviennent au cours du développement des conceptualisations non données au départ : témoin l'exemple de l'objet dit « permanent », ainsi désigné parce que l'objet disparu derrière un écran (éventuellement derrière deux écrans), continue d'exister pour l'enfant à partir de dix-huit à vingt-quatre mois, alors que pour l'enfant plus jeune, il cesse d'exister. On ne peut manquer d'apercevoir la leçon qu'il est possible de tirer de ce phénomène pour comprendre le travail d'hypothèse qu'un adulte peut et doit engager à partir des processus physiques, chimiques, techniques, biologiques ou psychologiques dont il n'est que le témoin partiel, puisqu'une bonne partie des informations utiles lui reste cachée.

Vygotski, qui avait lu des travaux antérieurs de Piaget mais pas ceux concernant l'activité gestuelle des bébés, concentre son attention sur le langage et le critère qu'il représente dans le processus de conceptualisation. Il répète à plusieurs reprises que le concept, c'est la « signification des mots ». Il met aussi l'accent sur la médiation par l'adulte du processus d'apprentissage, alors que Piaget, moins intéressé par le poids de la culture, met surtout l'accent sur le rôle du sujet apprenant dans ses apprentissages. Piaget est certainement l'auteur le plus important du constructivisme, qui est aujourd'hui l'idéologie la plus répandue dans les milieux éducatifs. Par contre, il n'analyse pas l'apport de l'enseignant. Vygotski au contraire introduit plusieurs idées qui permettent de mieux comprendre en quoi consiste l'action enseignante. La première idée importante est celle de « zone de proche développement ». Par cette expression Vygotski désigne la marge dans laquelle l'enfant peut réussir avec l'aide d'autrui alors qu'il n'est pas en mesure de réussir seul. C'est donc la zone des situations et des activités dans lesquelles l'enseignant peut le plus opportunément choisir ce qu'il va proposer au sujet apprenant. Cette idée est valable pour les apprentissages professionnels, y compris pour les adultes. La deuxième idée importante est celle de médiation de tutelle, qui sera d'ailleurs développée par Bruner davantage que par Vygotski lui-même. Il faut entendre par cette expression le fait que l'enseignant, le tuteur, ou le parent dispose de ressources pour intervenir à bon escient et apporter l'aide juste nécessaire au moment opportun. La troisième idée est celle de médiation symbolique, fonction assurée par le langage et par d'autres systèmes comme les graphiques et les algèbres.

Le sens d'une situation de travail ou de formation est à la fois individuel et partagé : individuel parce que le sens accordé par un individu lui est propre, et différent d'un individu à l'autre ; partagé parce que justement les individus d'une même communauté s'entendent relativement bien sur le sens à donner à telle ou

telle situation, à telle ou telle pratique, à tel ou tel mot. Piaget, on l'aura compris, met en avant le sens donné par un individu, lequel varie au cours de l'apprentissage. Vygotski, on l'aura compris également, met l'accent sur la culture transmise, et la signification conventionnelle des mots. Il est donc intéressant de relever, dans le dernier chapitre de *Pensée et langage*, que Vygotski distingue entre « sens » et « signification » : l'individu ajoute à la signification du mot entendu les expériences diverses qu'il peut avoir associées à ce mot ou à cet énoncé, au point de lui donner un sens différent de la signification conventionnelle de la langue. C'est une convergence essentielle entre nos deux auteurs de référence, pour qui veut étudier les processus de communication dans le travail, en formation et à l'école. De ce rappel concernant Piaget et Vygotski, on peut tirer la leçon que la forme opératoire de la connaissance, celle qui permet d'agir en situation, et la forme prédicative de la connaissance sont fondamentalement deux formes complémentaires de la même connaissance, même si des décalages substantiels existent entre le faire efficace et la capacité de dire ce qu'on fait et pourquoi.

### **La didactique des disciplines**

Plusieurs idées ont montré leur fécondité en didactique des mathématiques avant de le faire en didactique professionnelle, surtout celles de situation didactique, de transposition, de contrat, de schème et de champ conceptuel.

L'idée de situation ne date pas d'hier, mais les travaux de Guy Brousseau, et aussi de Régine Douady, lui ont donné une signification particulière, et un poids théorique nouveau. Une situation didactique est l'ensemble des conditions que l'enseignant ou le chercheur réunit pour confronter l'apprenant à des objets nouveaux ou à des propriétés nouvelles de ces objets. Dès ses premiers travaux, Brousseau distingue entre situations d'action, situations de formulation et situations de validation. Son idée est alors que l'enjeu n'est pas le même, et qu'il y a progrès dans la conceptualisation d'un type de processus à l'autre, même si les moments d'action, de formulation et de validation ne sont pas toujours séparés, ni d'ailleurs séparables, au cours de l'activité.

L'idée de transposition recouvre deux idées distinctes. La première, très importante chez Chevallard, est que le contenu de l'enseignement des mathématiques résulte de deux processus de transformation : la transformation du savoir savant en savoir à enseigner, la transformation du savoir à enseigner en savoir effectivement enseigné. La seconde résulte d'une extension de sens du mot « transposition », et d'un changement de sens par la même occasion : toute situation de référence, scientifique ou professionnelle, appelle des transformations lorsqu'on l'utilise comme situation d'enseignement et d'apprentissage : simplification, suppression de certaines variables, choix de cas prototypiques, etc.

L'idée de contrat est encore différente, et recouvre l'idée que, dans le processus d'enseignement, il existe des attentes réciproques entre le professeur et les élèves. Les décalages entre ces attentes sont une des raisons principales des malentendus et des échecs de la communication.

L'idée de schème concerne l'organisation de l'activité pour une certaine classe de situations. Elle est la pierre angulaire de l'analyse de l'activité.

Quant à celle de champ conceptuel, elle part de la considération qu'un concept ne se forme pas de manière isolée mais en relation avec d'autres concepts, avec lesquels il forme système ; en outre il se forme au cours de l'activité et de l'expérience, dans la rencontre avec une variété de situations, dont les propriétés sont différentes.

## 2. PROBLÉMATIQUE

La didactique professionnelle cherche à articuler de façon très forte deux dimensions qui ne vont pas forcément ensemble : la dimension théorique et la dimension opératoire. La dimension théorique est très importante, car c'est grâce à elle qu'on essaie d'éviter un discours empirique qui se contenterait de relater un certain nombre d'opérations réussies d'analyse, sans en marquer ni les fondements ni les limites. Mais la dimension opératoire est tout aussi essentielle : si la didactique professionnelle se rattache, d'un point de vue théorique, au courant de la conceptualisation dans l'action, elle se doit de présenter les outils, les concepts, les méthodes, qui doivent permettre aux utilisateurs de s'approprier ces instruments et de les utiliser de façon efficiente. Au fond, il y a un ordre des méthodes et il y a un ordre des raisons, ainsi que le souci constant de faire en sorte que l'ordre des raisons fonde et justifie l'ordre des méthodes. Dans cette partie, on présentera l'ordre des raisons. On le fera en trois étapes successives : une première analyse permet de passer de la notion de compétence au concept de schème ; c'est la présentation du cadre théorique de la conceptualisation dans l'action. Une deuxième étape aboutira à un élargissement des perspectives, en posant notamment quelques questions vives qui permettent d'ouvrir le champ. Enfin, dans une troisième étape, on présentera ce qui nous paraît être le fondement épistémologique des analyses précédentes.

### **Situation, compétence, activité, schème**

Pour montrer les parentés et les différences, partons de deux remarques sur le concept de compétence. Dans son usage courant, le mot contient une idée de valeur, et même de valeur comparative. Il est donc juste d'en donner une définition (ou des définitions) en termes de relation d'ordre. Le concept est pragmatique, en ce sens qu'il permet de s'entendre assez bien, dans une communauté donnée, sur la maîtrise inégale de leur métier par différents professionnels.

Mais si l'on veut opérationnaliser le concept, il faut en circonscrire le sens à certaines situations ; faute de quoi, il resterait un concept vague, représentant certes de la valeur, mais sans qu'on en fournisse les critères.

Les quatre définitions qui suivent, complémentaires les unes des autres, ont pour objet de faire un peu de progrès concernant des critères possibles, et en même temps de montrer que le concept de compétence ne se suffit pas à lui-même.

- 1) A est plus compétent que B s'il sait faire quelque chose que B ne sait pas faire. Ou encore : A est plus compétent au temps  $t'$  qu'au temps  $t$  s'il sait faire ce qu'il ne savait pas faire ;
- 2) A est plus compétent s'il s'y prend d'une meilleure manière : plus rapide par exemple, ou plus fiable, ou encore mieux compatible avec la manière de faire des autres... ;
- 3) A est plus compétent s'il dispose d'un répertoire de ressources alternatives qui lui permettent d'adapter sa conduite aux différents cas de figure qui peuvent se présenter ;
- 4) A est plus compétent s'il est moins démuni devant une situation nouvelle, jamais rencontrée auparavant.

La perspective adoptée dans ces définitions est à la fois différentielle (qu'est-ce qui fait la différence entre deux personnes ?) et développementale (qu'est-ce qui

fait la différence au cours du développement ?). Plutôt que de rechercher l'exhaustivité, il est plus opératoire de circonscrire les compétences critiques.

La première définition, la plus banalement utilisée, est une réduction de la compétence à la performance, puisqu'on peut en juger à partir du seul résultat de l'activité. Ce n'est pas un hasard si c'est aussi celle qui est le plus utilisée dans les entreprises, parfois la seule. Les trois dernières définitions impliquent qu'on ne se contente pas de considérer le résultat de l'activité, mais l'activité elle-même, et sa forme. Il nous faut pour cela disposer d'un cadre théorique et méthodologique, et notamment être en mesure de décrire et analyser les formes d'organisation de l'activité en situation. Le concept alors indispensable est celui de schème. La dernière définition est particulièrement utile aujourd'hui, puisque c'est ce que les hommes et les femmes sont de plus en plus amenés à faire : résoudre des problèmes que les machines ou les pratiques conventionnelles ne permettent pas de traiter. En outre c'est dans la résolution de situations problématiques que se situe la source de la connaissance.

Commençons par un exemple. Dans une recherche sur l'apprentissage de l'atterrissage par des pilotes d'expérience inégale, Jean Claude Audin (2004) relève plusieurs modes de gestion de l'approche finale, avant-dernière phase de l'atterrissage : point d'aboutissement de la trajectoire, inclinaison du plan de l'avion par rapport au sol, vitesse et risque de décrochage, remise de gaz, etc. On sait justement que les pilotes n'aiment pas remettre les gaz, bien que ce soit une règle absolue en cas de difficulté. Ils prennent donc des risques. Il existe bien entendu des procédures recommandées par les instructeurs, et théoriquement impératives, Mais elles ne sont pas observées par tous les pilotes, surtout lorsque les paramètres observés au moment de l'approche finale ne correspondent pas totalement aux conditions prévues par les procédures. En outre les pilotes plus expérimentés disposent de formes alternatives d'organisation de leur activité : quelles actions en fonction de quelles conditions ? Par exemple ils peuvent prendre certaines libertés par rapport à l'inclinaison et la vitesse de l'appareil, viser un point d'aboutissement de la trajectoire avant le début de la piste, adopter un axe de vol un peu décalé par rapport à la piste. Ces actions sont associées à des indices que leur expérience leur permet de capter et d'utiliser : gradient de vent, présence d'arbres et couleur de la végétation, etc. Le concept de schème recouvre ces différentes formes d'organisation de l'activité des pilotes au moment de l'approche finale. On peut les décrire, les comparer, les évaluer, en analyser les forces et les faiblesses, créer les conditions pour amener les apprentis pilotes à adopter les formes les plus pertinentes. D'où les définitions suivantes : un schème est une totalité dynamique fonctionnelle, et une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations. Un schème comporte quatre catégories distinctes de composantes :

- un but (ou plusieurs), des sous-buts et des anticipations ;
- des règles d'action, de prise d'information et de contrôle ;
- des invariants opératoires (concepts-en-acte et théorèmes-en-acte) ;
- des possibilités d'inférence.

Dans l'exemple que nous venons de donner, les sous-buts possibles et les anticipations concernent notamment les différentes phases de l'atterrissage et les dimensions synchroniques de l'action et de la prise d'information. Les règles qui engendrent l'activité au fur et à mesure concernent en effet tout autant les prises d'information et les contrôles, que la succession des actions. Quant aux *concepts en acte* et aux *théorèmes en acte* (propositions tenues pour vraies dans l'activité),

ils concernent les relations entre les différents paramètres recueillis par les instruments de bord, les conditions météorologiques extérieures, les effets des actions du pilote. Enfin les ajustements incessants des actions du pilote seraient impossibles sans les inférences. Pour mieux armer les pilotes, Jean Claude Audin a organisé des situations limites, comme l'atterrissage sur une autre piste que celle convenue, l'atterrissage sur une piste en pente, ou encore l'atterrissage sur une piste trop courte. Nul besoin d'insister sur la nécessité pour les pilotes d'adapter leurs schèmes aux nouvelles situations.

L'idée de totalité dynamique fonctionnelle exprime bien ce que Piaget a pu concevoir il y a trois quarts de siècle ; mais l'idée d'organisation invariante de l'activité pour une classe de situations et l'analyse en quatre composantes sont sensiblement plus précises et plus rigoureuses. C'est l'organisation de l'activité qui est invariante, et non l'activité elle-même ; le schème s'adresse à une classe de situations, non pas à une situation singulière ; il a justement une fonction adaptative, ce n'est pas un stéréotype. Si la connaissance est adaptation, il faut apprécier que ce qui s'adapte ce sont des schèmes et qu'ils s'adaptent à des situations ; le couple schème/situation est donc le couple théorique fondamental pour penser l'apprentissage et l'expérience. Il n'y a pas de schème sans situation, mais pas non plus de situation sans schème, puisque c'est le schème qui identifie une situation comme faisant partie d'une certaine classe. De fait le schème s'adresse à une classe de situations, même si les contours en sont mal définis. Il faut ajouter, pour ne pas prêter à méprise, que certaines classes de situations sont petites, et que les schèmes ont une portée locale, surtout lorsqu'ils sont en émergence. Au cours du développement on assiste nécessairement à des processus d'élargissement de la classe de situations à laquelle s'adresse initialement un schème. Inévitablement celui-ci doit se transformer, ou encore s'accommoder comme dirait Piaget. C'est à ce point qu'il faut situer l'un des problèmes de fond du développement : sur quels schèmes plus anciens un schème nouveau s'appuie-t-il ? En quoi ces schèmes anciens font-ils éventuellement obstacle ? Cette question des obstacles concerne bien entendu les concepts puisqu'il n'y a pas de schème sans conceptualisation, fût-elle implicite ; mais en retour, ce que Bachelard nous a appris concernant les connaissances scientifiques et le processus de leur réorganisation incessante, est pertinent pour les schèmes, y compris pour les gestes. Il existe des professions pour lesquelles la qualité des gestes est décisive : le sportif, la danseuse, l'artisan, etc. Plus généralement, il faut se pénétrer de l'importance du registre gestuel dans la formation de la personnalité. Le geste est, par intériorisation, une pierre angulaire de la représentation. La pensée est ainsi une fonction du corps tout entier. Une formule résume le caractère synchronique et diachronique des processus de pensée : la pensée est un geste.

Le concept de schème est pertinent pour les gestes, les raisonnements et opérations techniques et scientifiques, les interactions sociales et notamment les activités langagières, les émotions et l'affectivité. Tous les registres sont en effet concernés, y compris parfois dans la même situation de travail. Le meilleur exemple que l'on puisse donner est celui de la recherche de Patrick Mayen (reprise plus loin dans cette note) sur les réceptionnaires de clients dans un garage de réparation automobile. Il a recueilli plus de 250 dialogues entre réceptionnaires et clients, dialogues de cinq à quinze minutes, au cours desquels les réceptionnaires sont censés recueillir des informations sur les problèmes rencontrés par le client, concernant la mécanique ou la carrosserie. Le but est évidemment de pouvoir communiquer ensuite une information fiable à l'atelier et économiser un temps de recherche qui pourrait être très long. Mais deux autres buts



importants sont pris en charge par le réceptionnaire : rassurer le client ou la cliente (sur les délais de réparation, sur le prix, sur le fait que l'assurance marchera), et aussi fidéliser le client ou la cliente. Il est possible de faire un tour relativement complet des schèmes d'interaction langagière mis en œuvre par le réceptionnaire.

L'activité en situation est à la fois productive et constructive (Samurçay & Rabardel, 2004) : le sujet ne fait pas que produire des transformations des objets du monde extérieur, il se transforme lui-même, en enrichissant son répertoire de ressources. C'est la fonction constructive de l'activité. L'une des fonctions des schèmes, moyens d'interroger le réel et pas seulement de le transformer, continue ainsi à jouer un rôle chez l'adulte, notamment lorsqu'il est confronté à des situations nouvelles. Ainsi les processus cognitifs ne concernent pas que le fonctionnement en situation, mais aussi le développement des personnes sur le moyen et le long terme, c'est-à-dire l'évolution des compétences et de leurs relations au cours de l'expérience. Piaget le premier retient l'idée que la connaissance est adaptation. Il fait de la connaissance un processus biologique, ce qui ne contredit nullement la vision historique, culturelle et sociale développée par d'autres, comme Bachelard. Dans les deux cas il s'agit du temps long du développement de la connaissance. Mais il existe aussi un temps court : c'est ainsi que Brousseau a repris à son compte l'idée d'adaptation, justement pour en faire un levier didactique.

Au passage, on peut remarquer que le développement des compétences ne suit pas un ordre total, comme celui décrit par la théorie des stades, mais plutôt un ordre partiel, non connexe, dans lequel il existe à la fois de l'ordre et de l'indépendance entre compétences au cours du développement. Les processus de réorganisation l'emportent souvent sur les processus de simple accumulation. La rencontre avec une variété de situations est essentielle dans la formation. C'est le moyen pour l'apprenant de prendre conscience, seul ou avec l'aide d'autrui, des propriétés nouvelles d'un concept, et des relations entre les concepts et les situations d'un même champ professionnel.

Il est utile de relier entre eux, pour en montrer les parentés et les différences, certains des thèmes qui irriguent la réflexion dans les entreprises et les institutions de formation. Il nous faut notamment articuler entre eux les concepts de situation, de compétence, d'activité, de schème.

Le concept de schème marque la continuité existant entre les deux formes de la connaissance, opératoire et prédicative. Son principal intérêt réside dans le fait qu'il sert de « passeur » entre un registre pragmatique et un registre épistémique. Comme concept il fait partie du registre pragmatique. Mais son intérêt réside précisément dans le fait qu'il met en évidence la dimension de conceptualisation présente au cœur de l'organisation de l'activité. C'est pourquoi le concept de schème permet de comprendre en quoi l'activité humaine est organisée, efficace, reproductible et analysable. Cette organisation de l'activité est souple, puisque, comme on l'a vu, la compétence ne consiste pas à répéter perpétuellement le même mode opératoire, mais à s'ajuster aux circonstances pour que l'action soit finement adaptée. Mais cet ajustement ne peut se concevoir que parce que l'organisation de l'activité comporte une bonne part d'invariance. La dimension invariante de l'organisation de l'activité représente la part généralisable de l'action. Elle est de nature conceptuelle, si on veut bien entendre par là que la première fonction des concepts est d'organiser l'action.

Ainsi le concept de schème ne va pas sans le concept d'invariant opératoire, qu'on doit comme le précédent à Piaget. Les invariants opératoires sont des instruments de la pensée qui servent aux humains à s'adapter dans le monde et qui rendent celui-ci compréhensible pour eux. Ces invariants sont construits par le sujet dans sa confrontation avec le réel. Comme on l'a vu plus haut, la construction de l'objet permanent, telle que l'analyse Piaget, permet chez le tout jeune enfant de mettre de la régularité et de la compréhension dans un monde de déplacements. Après sa constitution, le monde devient pour le sujet plus accessible et plus compréhensible. Certes les invariants dont a parlé Piaget sont tellement généraux qu'ils représentent les catégories de base de la cognition. Mais rien n'interdit de rapprocher cette notion d'invariant opératoire des situations dans leurs spécificités. On quitte alors l'hypothèse d'un développement général et abstrait pour concevoir un développement par domaines, par champs conceptuels. Les invariants opératoires deviennent alors les *concepts en acte* et les *théorèmes en acte* qui caractérisent un domaine de l'action. Leur fonction première est de guider l'action, en permettant un diagnostic précis de la situation, en prélevant l'information pertinente qui va permettre ce diagnostic. Cette fonction de prélèvement de l'information est effectuée par les concepts en acte, qui peuvent être implicites ou explicites, mais qui sont fondamentalement des concepts organisateurs de l'action. Pour cela ils retiennent de la situation à laquelle doit s'adapter le sujet les objets, les propriétés, les relations qui vont permettre cet ajustement. Les théorèmes en acte expriment ces caractères sous forme de propositions tenues pour vraies par le sujet. Cette dimension de conceptualisation présente au cœur même des schèmes permet de distinguer ceux-ci de simples *habitus*. Certes un schème va s'exprimer sous forme d'une régularité reproductible. Mais c'est la dimension conceptuelle présente en lui qui le rend analysable.

### Questions vives posées à la didactique professionnelle

Le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action ouvre sur des questions que nous allons aborder maintenant : elles sont nombreuses ; nous en avons retenu deux : les relations entre activité et apprentissage et la question du développement.

#### ***Apprentissage et activité***

Cette première question est peut-être celle qui est la plus fondatrice pour la didactique professionnelle. Elle correspond à la volonté d'étudier l'apprentissage au sein même de l'activité, donc de ne pas dissocier l'activité et l'apprentissage, l'analyse de l'activité et l'analyse de l'apprentissage. Le terme d'apprentissage a deux sens, selon qu'il s'agit d'un apprentissage incident, non voulu, ou d'un apprentissage intentionnel. Dans l'apprentissage incident, dont l'exemple type est l'apprentissage sur le tas, ou par immersion, le sujet apprend du simple fait qu'il agit. On ne peut pas agir sans se construire de l'expérience, donc sans apprendre. Samurçay et Rabardel (2004) proposent une distinction théorique, qu'ils ont trouvée chez Marx, qui permet de comprendre ce processus : ils parlent d'activité productive et d'activité constructive : quand il agit, un sujet transforme le réel (matériel, social ou symbolique) ; c'est le côté activité productive. Mais en transformant le réel, le sujet se transforme lui-même : c'est le côté activité constructive. Ceci entraîne un certain nombre de conséquences. Première conséquence : activité productive et activité constructive sont indissociables. Toute activité productive s'accompagne d'une activité constructive. Certes tous les métiers ne sont pas égaux à cette aune : pour certains, la part d'activité constructive devient assez vite

un résidu de plus en plus invisible. Alors que pour d'autres métiers on n'en a jamais fini d'apprendre par l'exercice même de l'activité productive. Il n'empêche : il n'y a pas d'activité sans apprentissage. Mais, deuxième conséquence, cela ne veut pas dire que l'activité productive et l'activité constructive possèdent le même empan temporel : l'activité productive s'arrête avec l'aboutissement de l'action, qu'il y ait réussite ou échec. L'activité constructive peut se continuer bien au-delà, quand notamment un sujet revient sur son action passée par un travail d'analyse réflexive pour la reconfigurer dans un effort de meilleure compréhension. Ainsi l'apprentissage accompagne naturellement l'activité. Il en est en quelque sorte le prolongement.

La troisième conséquence porte sur la question du but et de sa possible inversion : quand on a affaire à un apprentissage incident, le but de l'action est l'activité productive et l'activité constructive n'est qu'un effet, non voulu et souvent non conscient, de l'activité productive. Mais l'apprentissage est une chose tellement importante chez les humains qu'ils ont inventé des institutions dédiées à son développement : des écoles, si on veut bien prendre le terme en son sens le plus large, c'est-à-dire toute institution dont l'objectif est de favoriser l'activité constructive dans un domaine donné (1). Car alors les relations entre activité productive et activité constructive s'inversent : le but de l'action devient l'activité constructive, ce qui ne veut pas dire que l'activité productive disparaît. On continue à apprendre en agissant, en étant confronté à des situations qui vont engendrer une action en retour. Mais l'activité productive n'est plus que le support, le moyen du déploiement de l'activité constructive. L'apprentissage n'est plus tacite ou incident ; il est intentionnel. Ceci aboutit généralement à deux autres transformations. D'une part, le rythme de l'apprentissage a tendance à s'accélérer. D'autre part, les ressources dont un sujet dispose pour orienter et guider son activité, ce qu'en didactique on appelle ses connaissances, vont être transformées en savoirs, ce qui les rend beaucoup plus faciles à transmettre. Il y a là un glissement assez subtil : pour s'ajuster à toutes sortes de situations, un sujet dispose de ressources qu'il a construites dans le passé en acquérant de l'expérience. Mais il dispose surtout d'une capacité à créer de nouvelles ressources, par réorganisation de ses ressources acquises. C'est ce qui enclenche la « dialectique outil-objet » analysée par Douady (1986) : d'une part, nos connaissances sont des ressources que nous utilisons pour résoudre nos problèmes. D'autre part, ces mêmes connaissances peuvent être envisagées en elles-mêmes, pour en identifier et définir les propriétés, et devenir ainsi des savoirs. Ceux-ci constituent des ensembles d'énoncés cohérents et reconnus valides par une communauté scientifique ou professionnelle. Ils prennent désormais une place centrale dans l'apprentissage intentionnel.

Revenons à l'articulation entre activité et apprentissage. La didactique professionnelle a choisi de mettre l'accent sur l'analyse de l'activité constructive qui accompagne l'activité productive, c'est-à-dire d'analyser l'apprentissage sous sa forme anthropologiquement première, l'apprentissage incident. C'est pourquoi on se propose d'aller analyser l'apprentissage non pas d'abord dans les écoles, mais dans les lieux de travail : ateliers, usines, hôpitaux ou exploitations agricoles, etc. C'est un choix délibéré et réfléchi, qui exprime le souci de comprendre l'apprentissage à partir de ce que Rabardel (2005) appelle « le sujet capable », caractérisé par son *pouvoir d'agir*. Le sujet capable est un sujet dont le développement porte, non sur l'acquisition de savoirs, mais sur l'apprentissage d'activités en situation. C'est un sujet qui dit « je peux » avant de dire « je sais ». Ce n'est pas pour autant un sujet ignorant, car la question ne doit pas se poser en termes d'exclusion, mais en termes de subordination : des deux registres de fonctionnement d'un sujet, le

registre pragmatique, qui caractérise le sujet capable, et le registre épistémique, qui caractérise le sujet connaissant, les didactiques traditionnelles mettent en avant le sujet connaissant ; l'activité y est subordonnée aux savoirs. En didactique professionnelle, on fait le choix de subordonner le sujet connaissant au sujet capable, le savoir à l'activité, en s'appuyant sur le constat que dans sa forme anthropologique première, l'apprentissage accompagne l'activité, l'activité constructive accompagne l'activité productive.

### ***Le développement chez les adultes***

La question du développement chez les adultes est à coup sûr une des questions fortes qui ont donné naissance à la didactique professionnelle. Car on ne comprendrait pas l'importance accordée à l'analyse du travail comme préalable à la formation si on n'y ajoutait qu'il ne s'agit pas de n'importe quelle analyse du travail : en abordant la problématique de l'apprentissage par et dans le travail, on met l'accent sur la dimension de développement d'un sujet qui, non content de tenir un poste de travail, se construit dans la durée par et dans son travail. Ce souci de prendre en compte la durée, c'est-à-dire l'activité constructive, nous amène à proposer un élargissement de la perspective présentée communément dans ce domaine, qui consiste à établir une distinction entre apprentissage et développement. En réalité, il ne faudrait pas distinguer et opposer deux termes, apprentissage et développement, mais quatre : l'apprentissage, la maturation, l'expérience et le développement. L'apprentissage est ici défini de façon restreinte pour désigner l'apprentissage intentionnel : il correspond à ce qu'on appelle traditionnellement la formation. La maturation est un processus d'origine biologique très important chez l'enfant. Chez l'adulte, plus encore que chez l'enfant, elle est relayée par l'expérience, avec sa dimension historique et culturelle. Enfin le développement est ce qui traverse les trois processus que sont la maturation, l'apprentissage et l'expérience, pour les orienter et leur donner du sens. Mais alors à quoi peut-on reconnaître qu'au travers de l'apprentissage, de la maturation ou de l'expérience il y a eu du développement ?

La question reste très ouverte et nous ne pouvons faire ici que quelques suggestions. Il nous semble qu'on peut identifier trois indices attestant d'un processus de développement en cours : la place jouée par la réflexivité, la capacité qu'a un sujet à « désingulariser » une situation, sa capacité à réorganiser ses ressources quand il est confronté à une situation nouvelle. Prenons d'abord la réflexivité. On a vu que l'empan temporel de l'activité constructive n'est pas le même que celui de l'activité productive : celle-ci s'arrête avec la fin de l'action, alors que l'activité constructive peut se poursuivre par un retour sur soi. L'apprentissage par l'action est alors relayé par l'apprentissage par l'analyse réflexive et rétrospective de son action. On peut utiliser sur ce point la distinction que fait Ricœur (1990) entre identité (*idem*) et identité (*ipse*), entre « mêmété » et « ipséité », pour caractériser les deux faces de la construction de l'expérience. On peut alors faire l'hypothèse que lorsque l'activité constructive s'accompagne d'une dimension réflexive, que cette réflexivité s'exprime en cours d'action ou simplement après coup, une des conditions est réunie pour que l'activité constructive engendre du développement. Cela veut dire qu'il y a développement quand un sujet en vient à s'attribuer le sens de l'épisode qu'il vient de vivre. Mais cela ne suffit sans doute pas, car on en reste encore au niveau des indicateurs du développement. Le deuxième trait qui permet de voir comment s'engendre du développement à partir de l'activité constructive est de montrer comment celle-ci se désenclave de la tâche et de la situation singulière. Là encore cela peut se faire dans le cours de l'action ou après coup. On pourrait dire que l'activité

constructive permet de conceptualiser et d'universaliser au sein même du singulier : on reste à la fois centré sur la situation singulière et en même temps on se met à la concevoir comme un cas parmi d'autres possibles. C'est ainsi que le travail de l'activité constructive aboutit à une ouverture, lente et progressive, vers l'universel. Et la généralisation sort de l'activité concrète comme une forme qui se serait construite petit à petit dans l'exercice de cette activité. Enfin on peut supposer qu'il y a un développement quand un sujet, confronté à une situation nouvelle pour lui, est capable de réorganiser ses ressources cognitives pour affronter cette nouvelle situation. On peut ici s'inspirer de Bachelard et de ce qu'il dit de l'imagination. L'imagination, dit cet auteur, n'est pas « la faculté de *former* des images [...] (mais) plutôt la faculté de *déformer* les images fournies par la perception, elle est surtout la faculté de nous libérer des images premières, de *changer* les images » (Bachelard, 1943). Quand un sujet est confronté à un vrai problème pour lui, c'est-à-dire quand il se rend compte qu'il ne possède pas une procédure lui traçant le chemin pour arriver au but, il va être amené à user d'analogies, de métaphores et quelquefois de bricolage. C'est une démarche aventureuse, qui peut aboutir à des impasses. Mais on ne peut pas comprendre comment un sujet est capable de se créer de nouvelles ressources si on méconnaît le rôle de l'imagination industrielle dans le développement. À propos des sciences, Bachelard a parlé d'une *Philosophie du non* (1940). Il ne s'agit pas de rejeter une théorie au profit d'une autre, mais de prendre conscience que notre manière de concevoir une question est généralement trop étroite et qu'elle a besoin de s'élargir : les géométries non euclidiennes n'ont pas supprimé la géométrie d'Euclide ; elles ont montré que ce n'était qu'un exemple particulier de géométrie, celui qui colle avec notre perception. Ainsi, réorganiser ses ressources existantes, utiliser des instruments pas très bien adaptés à la nouveauté d'une situation en les réorganisant, c'est se donner les moyens de les élargir.

### La question épistémologique

La théorie de la conceptualisation dans l'action, qu'on l'applique à l'analyse de l'activité professionnelle ou au développement des adultes, débouche nécessairement sur une question épistémologique, qu'on peut formuler ainsi : comment peuvent bien coexister dans une même personne un sujet connaissant et un sujet agissant ? La réponse qu'apporte la didactique professionnelle à cette question s'inscrit dans la continuité de la théorie de la conceptualisation dans l'action : elle consiste à dire que la connaissance, le cognitif, se présente sous deux formes indissociablement liées : une forme opératoire et une forme prédicative. Toute connaissance, quand on la conçoit comme une adaptation, comporte toujours deux propriétés complémentaires : elle est prédicative, en ce sens qu'elle identifie dans le réel des objets, des propriétés et des relations entre ces objets et ces propriétés. Elle est opératoire, en ce sens que c'est grâce à la connaissance qu'on prélève dans le réel les informations qui vont permettre une bonne adaptation de l'action. Selon que l'on insiste sur l'une ou l'autre de ces propriétés, on obtiendra les deux formes de connaissance qu'on a mentionnées. C'est une question de but : on peut vouloir connaître pour mieux comprendre ; on peut vouloir connaître pour mieux agir. Mais ces deux formes s'enracinent dans une même structure du cognitif : c'est pourquoi, dans l'apprentissage notamment, il y a une circulation incessante entre la forme opératoire et la forme prédicative : il y a toujours du cognitif dans l'opératif, et de l'opératif dans le cognitif. On a donc une même connaissance qui peut, soit s'investir dans l'action pour l'orienter, soit se constituer en un savoir socialement établi, qui pourra être transmis comme un patrimoine. Ajoutons qu'il faut parler de forme « prédicative » de la connaissance,

et non pas seulement de forme « discursive » : certes, la connaissance sous sa forme prédicative aura besoin du langage pour s'exprimer ; elle sera donc également discursive. Mais sa propriété première est d'identifier dans le réel des objets, des propriétés de ces objets, des relations entre ces objets et ces propriétés, ce qui permettra de les énoncer pour les constituer en un savoir. Son critère sera alors la validité et la cohérence des énoncés qu'elle formule. Quant à la forme « opératoire » de la connaissance, on peut, dans la grande lignée de Piaget, en s'appuyant sur les concepts de schème et d'invariant opératoire, voir dans cette forme de connaissance une intelligence des situations, avec un double mouvement d'assimilation et d'accommodation. Son critère est la réussite de l'action. Cette intelligence des situations n'est pas dépourvue de conceptualisation, car on ne peut pas réduire une situation à un enjeu, à des acteurs, à des conditions de lieu et de temps, et au « drame » qui se noue et se dénoue entre ces éléments. Une situation comporte aussi des objets, des propriétés et des relations, que les acteurs devront connaître « en acte » pour réussir leur adaptation.

Faisons un pas de plus : quand les deux formes de la connaissance s'appliquent à un domaine, elles vont s'exprimer selon deux registres de conceptualisation, un registre pragmatique et un registre épistémique. Chaque registre est caractérisé par son but et par le type de conceptualisation qu'il implique. Le registre épistémique a pour but de comprendre, en identifiant dans une situation donnée ses objets, leurs propriétés et leurs relations. Par exemple, face à un système technique, le registre épistémique permet de répondre à la question : « comment ça fonctionne ? ». Il cherche à identifier les relations de détermination qu'on peut établir entre les principales variables constitutives du système. Le registre pragmatique a pour but la réussite de l'action. Si on reprend l'exemple d'un système technique, il répond à la question : « comment ça se conduit ? ». Dans ce cas la conceptualisation va avoir pour but d'établir une sémantique de l'action, qui va servir de base au diagnostic de situation et qui est représentée par l'ensemble des relations de signification entre les invariants organisateurs de l'action et les indicateurs qui permettent concrètement de les évaluer. Elle va également permettre de repérer les principales classes de situations de manière à ajuster l'action à ces différentes classes. La conceptualisation du registre pragmatique sert ainsi à relier les prises d'information sur la situation aux répertoires de règles d'action disponibles.

Cette distinction entre deux registres de fonctionnement définis par leur but, le registre épistémique et le registre pragmatique, demande à être déclinée en faisant intervenir une autre distinction qu'on doit à la psychologie ergonomique, la différence entre tâche et activité. Considérons d'abord le registre pragmatique : le point de vue de la tâche est un point de vue objectif. Il décrit les conditions qu'il faut nécessairement prendre en compte pour que l'action soit réussie. Par exemple, conduire une machine, un avion, un entretien ou une classe, toutes ces actions demandent à ce que soient respectées certaines caractéristiques de la situation pour être efficaces, quelle que soit la manière dont le sujet s'y prend pour mener son action. Le point de vue de l'activité est un point de vue qu'on peut qualifier de « subjectif » (2), au sens où il vise à décrire ce que fait effectivement le sujet : pour une même tâche les manières de faire des sujets sont nombreuses, y compris à niveau de réussite équivalent. Dans le registre pragmatique, du point de vue de la tâche et pour une situation donnée, on parlera de « structure conceptuelle de la situation » (Pastré, 1999). Il s'agit de l'ensemble des concepts organisant l'action et servant à la guider. Ces concepts peuvent être d'origine pragmatique ou scientifique, peu importe en un sens. L'essentiel est

qu'ils sont enrôlés dans l'action, permettant notamment un bon diagnostic de situation. On en donnera plusieurs exemples dans le chapitre suivant. En didactique professionnelle, l'identification de la structure conceptuelle d'une situation repose sur un paradoxe : on se place du point de vue de la tâche, mais il est nécessaire de passer par une première analyse de l'activité pour identifier la structure conceptuelle : celle-ci représente en effet l'ensemble des éléments invariants qu'on retrouve mobilisés chez tous les sujets ayant une action efficace. Car on ne peut pas se contenter d'une analyse *a priori* de la tâche. Il faut faire une analyse *a posteriori* qui fait un détour par l'analyse de l'activité. Dans le registre épistémique, le pendant de la structure conceptuelle de la situation est représenté par le savoir portant sur un domaine. À la différence des connaissances, qui peuvent être de toutes origines et qui représentent les ressources possédées ou créées par un sujet à partir de sources diverses, nous désignerons par savoir un ensemble d'énoncés cohérents, estimés valides par une communauté scientifique ou professionnelle. Le terme de savoir est beaucoup utilisé en didactique. Or il est rarement défini. La définition que nous venons de proposer repose sur l'idée que le terme de savoir est généralement utilisé en deux acceptions très différentes : d'une part il désigne toute ressource cognitive utilisée ou créée par un sujet et conservée en mémoire. Nous préférons dans ce cas parler de « connaissance ». D'autre part il désigne un ensemble d'énoncés cohérents et reconnus valides par une communauté scientifique ou professionnelle. Dans cette acception, qui est celle que nous retenons, un savoir est caractérisé par deux propriétés essentielles, sa non contradiction et sa validité en référence à un domaine, scientifique ou professionnel. Un savoir s'exprime donc dans un texte du savoir, qui est indépendant de l'appropriation que peuvent en faire des sujets : il a une dimension objective.

Si on se place maintenant du côté de l'activité, le savoir portant sur un domaine et la structure conceptuelle d'une situation trouvent leurs pendants : modèle cognitif d'une part, modèle opératif d'autre part. Nous avons voulu reprendre les termes d'Ochanine (3) : le modèle cognitif désigne la représentation qu'un sujet se fait d'un domaine en termes d'objets, de propriétés et de relations, indépendamment de toute action de transformation portant sur ce domaine (4). Le modèle opératif désigne la représentation que se fait un sujet d'une situation dans laquelle il est engagé pour la transformer. Comme l'a montré Ochanine, un modèle opératif représente la situation de façon laconique et déformée, parce que finalisé par le but de l'action. Rappelons que chez Ochanine un modèle opératif repose généralement sur des connaissances scientifiques ou professionnelles puissantes : les spécialistes de la thyroïde qu'il a observés ont une représentation de l'organe au moins aussi scientifique que celle de médecins débutants ; mais elle est réorientée et déformée en vue de l'action. Selon qu'on a affaire à des professionnels confirmés ou à des novices, le modèle opératif des sujets sera plus ou moins fidèle à la structure conceptuelle de la situation. On peut penser que plus l'expertise s'accroît, plus la fidélité à la structure conceptuelle se renforce. Il en va de même pour le modèle cognitif : compte tenu des connaissances acquises par les sujets, celui-ci sera plus ou moins fidèle au savoir portant sur le domaine.

Cette distinction n'a de pertinence que dans la mesure où elle permet de décrire les échanges qui se font entre modèles cognitifs et modèles opératifs. Ce qui est une manière de suivre à la trace les processus d'apprentissage. Deux métaphores permettent de les décrire : l'étaillage et la fertilisation croisée. D'une part on peut dire que tout modèle opératif s'appuie sur un modèle cognitif, selon des modalités diverses qu'il est intéressant de décrire. D'autre part, on peut

observer, en cas d'apprentissage, que chaque modèle va pousser à un développement de son modèle complémentaire : il existe en effet assez souvent un décalage entre modèle cognitif et modèle opératif, soit dans un sens, soit dans l'autre, l'un étant plus avancé que l'autre et permettant ainsi une progression du modèle resté un peu en arrière. Sur ce point, les conditions sociales, qu'elles portent sur l'enseignement ou sur la confrontation à des pairs, à l'encadrement, au collectif, sont d'une grande importance.

Tout modèle opératif s'articule avec un modèle cognitif : celui-ci peut être explicite, voire scientifique ; mais il peut aussi être implicite et informel. C'est le cas de nombreuses activités de bas niveau de qualification, mais aussi de très haut niveau (management, travail social, enseignement, recherche) où il n'existe pas de corps de savoirs bien définis permettant de valider les modèles opératifs mobilisés. Dans ce cas on peut dire que dans l'activité le modèle opératif et le modèle cognitif ont tendance à se recouvrir et qu'il est très difficile à l'analyse de les distinguer. Il faut noter qu'à la différence des modèles cognitifs, qui peuvent être explicites et reposer sur des savoirs scientifiques, les modèles opératifs restent généralement dans l'implicite, même quand les modèles cognitifs qui leur correspondent sont de nature scientifique. C'est la raison pour laquelle, quand on veut identifier la structure conceptuelle d'une situation, qui constitue le socle sur lequel s'édifie un modèle opératif, on ne peut pas se contenter d'une analyse *a priori*.

On peut distinguer deux grandes modalités d'articulation entre modèle cognitif et modèle opératif. Dans un cas, le modèle cognitif est appris indépendamment du modèle opératif, c'est-à-dire avant que l'acteur, confronté à la pratique de l'activité, n'élabore son modèle opératif. Par exemple, dans les situations d'apprentissage de conduite de systèmes techniques très complexes, où le modèle cognitif sous-jacent repose sur des savoirs de type technique et scientifique, il n'est pas possible d'imaginer un apprentissage direct par l'exercice immédiat de l'activité. Il faut une formation théorique préalable. Dans ce cas on a une forme d'apprentissage qui fait se succéder une formation « théorique » et une formation « pratique », voire qui les fait alterner. Malheureusement on a eu tendance à considérer cette configuration comme universelle et à en inférer une position épistémologique qui fait de la pratique l'application de la théorie. Or il apparaît que si la « théorie » (l'acquisition du modèle cognitif) est une condition nécessaire pour entrer dans l'activité, ce n'est pas une condition suffisante : la pratique ne va pas consister à appliquer le modèle cognitif, mais à construire un modèle opératif à partir de deux sources, le modèle cognitif certes, mais aussi l'exercice de l'activité elle-même, avec les validations-invalidations qu'elle apporte. Dans l'autre cas, quand l'apprentissage se fait sur le tas, modèle opératif et modèle cognitif sont appris en même temps, au point qu'il est difficile de les distinguer. Cette confusion est renforcée par le fait que, dans ces cas-là, le modèle cognitif qui soutient le modèle opératif est généralement de nature empirique, ce qui peut suffire pour supporter le modèle opératif, mais qui s'avère insuffisant pour le justifier : finalement c'est la performance de l'action (sa réussite) qui devient le critère de la pertinence du modèle cognitif empirique (5).

Quand le modèle cognitif est appris avant le modèle opératif, il est normal que le décalage entre les deux modèles soit en faveur du modèle cognitif. L'apprentissage pratique ne va pas alors consister à appliquer la théorie, mais à permettre la constitution d'un modèle opératif aussi solide et structuré que l'est le modèle cognitif. D'où l'importance des moments de *debriefing* et plus généralement des épisodes d'analyse de l'activité faite après coup, par autoconfrontation



simple, croisée ou instrumentée. L'analyse rétrospective et réflexive permet de combler le décalage, voire permet au modèle opératif de prendre de l'avance sur le modèle cognitif. Quand le modèle cognitif et le modèle opératif sont acquis en même temps, dans ce qu'on appelle communément la construction de l'expérience, le décalage entre les deux modèles, dont Vygotski a montré l'effet puissant sur le développement, va avoir du mal à jouer. C'est souvent ce qui se passe dans l'apprentissage sur le tas. Pour y remédier, une identification, faite par une analyse *a posteriori*, de la structure conceptuelle de la situation permet d'explicitier le modèle opératif et, par voie de conséquence, de distinguer plus clairement le modèle opératif et le modèle cognitif empirique. On peut alors penser que cette distinction peut réintroduire des décalages, qui peuvent être source de développement, par fertilisation croisée : le modèle opératif va interroger le modèle cognitif empirique et le pousser à chercher d'autres justifications que la seule réussite de l'action.

En conclusion de cette partie, on peut dire que la didactique professionnelle a cherché à tirer de nombreuses implications de la théorie de la conceptualisation dans l'action. Avant de passer à une perspective plus opératoire, notamment à la présentation des domaines où elle s'est développée, on peut résumer les perspectives théoriques de la manière suivante : une première orientation conduit à articuler fortement activité et apprentissage, ou encore activité productive et activité constructive. Une deuxième orientation pose la question du développement, notamment sous deux formes : le développement des compétences professionnelles et le développement des personnes au cours de leur vie. Enfin une troisième orientation amène la question épistémologique des rapports entre la connaissance et l'action, question qui boucle à son tour sur la question de l'apprentissage.

### **3. L'ANALYSE DU TRAVAIL EN DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE SES PREMIERS DOMAINES D'APPLICATION**

Dans ce chapitre nous ne présenterons que les recherches de didactique professionnelle portant sur les domaines industriels et agricoles. Nous réserverons pour le chapitre suivant les recherches portant sur les activités de travail qui s'accomplissent avec d'autres humains. La raison en est simple : avec l'analyse des activités qu'on appelle de service, on observe que les concepts et méthodes utilisés pour conduire l'analyse subissent un changement profond, qui pourrait correspondre au « tournant linguistique » qu'on a repéré dans les sciences humaines. Il valait la peine de lui consacrer un chapitre à part.

#### **La didactique professionnelle dans le domaine industriel**

Les premières recherches en didactique professionnelle ont été principalement effectuées dans le secteur industriel. Dans les années 1970 et 1980, ce domaine était représentatif du travail en général. On sait que les choses ont bien changé. On le verra dans le chapitre suivant. En faisant l'analyse de situations de travail dans l'industrie, on s'est tout particulièrement intéressé aux « situations-problèmes ». Dans le travail toute l'activité ne se résume pas à résoudre des problèmes. On peut même dire qu'un des objectifs de l'organisation du travail, voire de la formation, consiste à éradiquer les problèmes présents dans le travail : une activité de résolution de problème est toujours coûteuse et aléatoire. Chaque fois

qu'on peut la remplacer par un comportement procédural, plus sûr et plus économique, on n'hésite pas à le faire. Mais la réalité résiste et on n'arrive jamais à éradiquer complètement les situations-problèmes, celles pour lesquelles il n'existe pas de procédure connue du sujet permettant d'obtenir sûrement un résultat. C'est justement cela qui intéresse la didactique professionnelle. Car c'est dans les situations-problèmes que se manifeste la compétence critique des opérateurs. Le fait de bien connaître les procédures relatives à un métier est certes l'expression de leurs compétences. Mais la compétence la plus importante, celle qui fait la différence, consiste à savoir maîtriser les situations qui sortent de l'ordinaire. Pour un régleur de presses à injecter en plasturgie, comme on va le voir, changer un moule fait partie de sa compétence. Mais c'est une tâche procéduralisée. Par contre, corriger des défauts sur les produits est une tâche qui ne peut pas se réduire à un ensemble de procédures. Il faut faire un diagnostic de situation, sur le fonctionnement de la machine, sur l'état de la matière. Or il existe un lien très fort entre résolution de problèmes et apprentissage : quand on n'a pas la procédure pour arriver à la solution, il faut la construire. Alors, quand il est en train de résoudre un problème, un opérateur s'aperçoit qu'il est capable de créer pour lui-même des ressources nouvelles, par exemple en réorganisant autrement les ressources dont il dispose déjà.

### ***Autour des concepts pragmatiques***

#### *La conduite de presses à injecter en plasturgie*

Commençons par présenter un exemple, dont l'analyse a beaucoup servi pour la construction du cadre théorique de la didactique professionnelle. Il s'agit de l'analyse de l'activité de conducteurs de presses à injecter en plasturgie (Pastré, 1994). Les opérateurs qui conduisent ces presses sont des OS qui ont généralement appris leur métier sur le tas, sans bénéficier d'aucune formation. Leur principale activité est de corriger les défauts sur les produits engendrés par de mauvais réglages. Le fonctionnement de la machine est suffisamment simple et modélisable pour qu'on ait pu construire un simulateur. On a donc pu faire traiter des situations – problèmes sur simulateur par une douzaine d'opérateurs et analyser leur activité. Voici le résultat. On a affaire à une machine qui peut fonctionner selon plusieurs régimes de fonctionnement : un régime normal et un régime « compensé ». Une analyse précise de la structure conceptuelle de la situation permet d'établir que la différence entre ces deux régimes tient à la valeur du « bourrage », qu'on peut définir comme l'état d'équilibre ou de déséquilibre entre la pression exercée par la machine et la pression en retour de la matière, à un moment crucial du cycle de fabrication : quand il y a équilibre entre les deux pressions, on est en régime normal ; quand la pression machine est supérieure à la pression matière, on est en régime compensé. C'est le bourrage – que l'on peut définir comme un *concept pragmatique* –, qui fournit donc la raison d'être des deux régimes de fonctionnement, qui sont autant de classes de situations. Ce concept pragmatique est associé à des observables qui permettent de réaliser effectivement un diagnostic : il faut observer s'il y a mouvement ou non à un moment très précis du cycle. C'est cela qui caractérise l'expertise : le mouvement observé est très furtif. Les experts ne voient que lui, alors que les novices ne le voient pas, car ils sont distraits par toutes sortes de traits de surface. On a donc un ensemble signifiant-signifié qui constitue une sémantique de l'action pour ce type d'activité : la présence ou l'absence de mouvement à un moment donné est l'indicateur permettant d'identifier le régime actuel de fonctionnement. En outre, l'identification de cette structure conceptuelle permet de comprendre les stratégies des acteurs : les uns ont construit le concept pragmatique de bourrage et

ont tous les éléments pour faire un diagnostic avant de choisir le répertoire de règles d'action adéquat ; les autres n'ont pas construit le concept de bourrage, et soit appliquent simplement les procédures, soit s'appuient sur leur expérience pour pallier une conceptualisation qu'ils n'ont pas effectuée : ils n'arrivent pas, ou arrivent très difficilement, à résoudre les problèmes de régime compensé.

### *Généralisation*

L'exemple de la conduite de presses à injecter a ceci d'intéressant qu'il représente une situation simple : un seul concept pragmatique organisant le diagnostic, un seul indicateur, deux régimes de fonctionnement, trois principaux types de stratégies repérées chez les acteurs. Il est rare de tomber sur une configuration aussi simple. Dans beaucoup de situations on trouve plusieurs concepts organisant le diagnostic, des régimes de fonctionnement en nombre beaucoup plus importants, des indicateurs qui peuvent être très nombreux et pour lesquels il faut chercher une convergence pour pouvoir évaluer dans quelle classe de situations on se trouve. Et, bien entendu, les stratégies attendues des acteurs peuvent être extrêmement nombreuses. D'ailleurs, dans une deuxième recherche sur les presses à injecter (Pastré, 2004), portant, elle, sur l'activité de régisseurs travaillant sur des machines à commande numérique, on a pu constater une complexification étonnante du paysage. Mais même dans la situation très simple qu'on a décrit plus haut, on trouve tous les ingrédients qui permettent de définir la structure conceptuelle d'une situation :

- 1/ des concepts organisateurs qui permettent le diagnostic, concepts pragmatiques en l'occurrence ;
- 2/ des indicateurs, qui sont des observables, qui permettent de donner une valeur actuelle aux concepts et dont la signification a été construite de telle sorte qu'elle relie observables et concepts ;
- 3/ des classes de situations, ici des régimes de fonctionnement de la machine, qu'on peut analyser à partir de la valeur donnée aux concepts organisateurs et qui vont spécifier le répertoire de procédures (ou de règles d'action) à utiliser ;
- 4/ des stratégies attendues, en fonction du niveau de conceptualisation auquel a accès un opérateur : dans l'exemple cité, il y a les opérateurs qui ont construit le concept de bourrage et ceux qui ne l'ont pas construit. L'énoncé de ces stratégies attendues n'épuise pas les stratégies effectivement mobilisées par les acteurs, mais cela permet de mettre de l'ordre en fournissant une grille d'analyse.

Ajoutons deux remarques complémentaires : on a parlé plus haut soit de concepts pragmatiques, soit de concepts organisateurs. Or il est important de bien marquer la distinction. Un concept pragmatique a trois propriétés :

- 1/ du point de vue de son origine, il est construit dans l'action. Autrement dit, son origine n'est pas théorique, mais pratique. Il ne provient pas d'un savoir, il provient de l'activité. De ce point de vue, il fait partie de ce que Vergnaud appelle les « concepts en acte » ou de ce que Vygotski appelle les « concepts quotidiens », si l'on veut bien admettre que le travail fait partie de la sphère du quotidien ;
- 2/ du point de vue de sa fonction, un concept pragmatique est un concept organisateur de l'action, dans la mesure où il permet d'identifier dans quelle classe de situations un acteur se trouve. Il permet de faire un diagnostic et ainsi d'orienter l'action pour qu'elle soit efficace. Tous les concepts organisateurs de l'action ne sont pas forcément d'origine

pragmatique. On verra plus bas que dans le cas de situations techniques très élaborées et complexes comme la conduite de centrales nucléaires, ce sont des concepts scientifiques qui vont faire fonction de concepts organisateurs. Mais il faut remarquer que ces concepts scientifiques sont alors « pragmatisés » pour servir d'assise à un diagnostic. Quand une compétence professionnelle a été acquise sur le tas, comme c'est le cas pour les conducteurs de presses à injecter, ce sont des concepts pragmatiques qui sont les concepts organisateurs de l'action ;

- 3/ enfin un concept pragmatique a une dimension sociale : il est reconnu comme organisateur de l'action par la communauté professionnelle. Le bourrage n'est pas seulement un élément conceptuel mis en œuvre dans l'action sans être accompagné de langage. Dans les ateliers on ne cesse de parler de « bourrage », de « remplissage en deuxième pression ». Les anciens transmettent ces expressions aux nouveaux. Ils énoncent en même temps qu'ils montrent : « Tu vois, là, ça remplit en deuxième pression ; il y a trop de bourrage ». Ils en parlent, mais sans le définir. Il faut dire que ce n'est pas leur problème. Ce qui leur importe, c'est la transmission d'une compétence par monstration et énonciation. Ils laissent au chercheur le soin de donner une définition du bourrage.

La deuxième remarque porte sur un point méthodologique déjà mentionné au chapitre 2. L'analyse du travail qu'on a proposée dans l'exemple de la conduite de presse à injecter, tout en étant orientée compétence et conceptualisation, reprend à son compte la distinction, classique en ergonomie, entre tâche et activité. L'analyse de la tâche est une étude objective de la situation et des conditions nécessaires à prendre en compte pour que l'action soit efficace. Dans le cas de la plasturgie, cela aboutit notamment à identifier deux régimes de fonctionnement de la machine. Ces régimes de fonctionnement sont indépendants de l'activité des opérateurs. L'analyse de l'activité amène à se pencher sur la manière dont un acteur réalise la tâche, ce que nous avons appelé la stratégie mobilisée. Nous reprenons à notre compte un des grands principes qui oriente l'ergonomie de langue française : l'activité déborde toujours la tâche d'une manière ou d'une autre ; c'est l'indice de la dimension créative du travail. Or cette distinction entre l'analyse objective de la tâche et l'analyse subjective de l'activité laisse dans l'ombre un point important : la structure conceptuelle de la situation (le concept de bourrage, son indicateur, les deux régimes de fonctionnement) n'a pas été produite par une simple analyse *a priori* de la tâche. Si on n'avait pas eu des résultats contrastés concernant les différentes manières de résoudre les problèmes, on n'aurait pas eu l'idée de faire des deux régimes de fonctionnement un élément permettant de comprendre les stratégies attendues. Autrement dit, la structure conceptuelle d'une situation relève d'une analyse *a posteriori*. Il faut passer par une analyse de l'activité pour repérer quels sont les concepts organisateurs de cette activité (6).

### **Modèles opératifs et modèles cognitifs**

#### *L'apprentissage sur simulateurs de la conduite de centrales nucléaires*

Nous allons procéder de la même manière que dans le paragraphe précédent : présenter un exemple et généraliser à partir de lui. L'exemple précédent a porté sur un apprentissage effectué sur le tas, dont on ne pouvait voir que le résultat à partir de la manière dont des opérateurs résolvaient des problèmes. Prenons maintenant le cas d'un apprentissage plus courant, celui qui se fait en deux temps : on apprend d'abord la « théorie » et ensuite la « pratique ». C'est le

cas de l'apprentissage de la conduite de centrales nucléaires. Ce type d'apprentissage pose la question, vue au chapitre 2, de la construction d'un modèle opératif à partir d'un modèle cognitif. Ajoutons que, pour des raisons de sécurité facilement compréhensibles, l'apprentissage pratique de la conduite d'une centrale nucléaire se fait, non sur une tranche réelle, mais sur simulateur pleine échelle.

L'apprentissage initial de la conduite d'une centrale nucléaire se fait en deux temps : d'abord une formation technique, qui porte sur la compréhension du fonctionnement de l'installation ; ensuite une formation pratique sur simulateur. Dans l'exemple qu'on va présenter, le but est d'apprendre à démarrer une centrale jusqu'à l'amener à cent pour cent de sa puissance. La population qu'on a retenue est celle de jeunes ingénieurs : ils maîtrisent bien les connaissances techniques et scientifiques du domaine, mais éprouvent autant de difficultés que les autres quand il s'agit de conduire le dispositif. En observant leur apprentissage, avec ses avancées, ses erreurs, ses impasses, ses réorganisations sous forme de progressions brusques, on peut en inférer les représentations et les raisonnements qu'ils mettent en place en cours de route. En reprenant le paradigme de base de la didactique professionnelle, celui de la conceptualisation dans l'action, on peut supposer qu'il y a chez ces jeunes ingénieurs en apprentissage deux sortes de conceptualisations : l'une porte sur l'assimilation des connaissances du domaine, c'est le but de la formation technique ; l'autre porte sur la mise en place de concepts organisateurs qui vont servir à guider l'action, c'est le but de la formation à la conduite. Quels rapports ces deux formes de conceptualisation entretiennent-elles ? Qu'est-ce que leur jeu réciproque nous apprend sur l'apprentissage ?

Commençons par observer comment le cadre théorique décrit dans le paragraphe précédent peut s'appliquer à la conduite de centrales nucléaires, qui représente une situation beaucoup plus complexe. On retrouve tous les éléments qui constituent la structure conceptuelle d'une situation :

- 1/ Il y a d'abord des concepts organisateurs, qui portent ici sur le respect de certains équilibres de base. Voici un exemple : il faut que la puissance produite par le circuit primaire soit équivalente à la puissance consommée par le circuit secondaire. Si par exemple le primaire produit trop de puissance par rapport à ce qu'en absorbe le secondaire, le système fonctionne en déséquilibre et il arrive un moment où il devient impossible de la conduire. C'est la prise en compte des principaux équilibres de base qui va guider l'action. Un opérateur a souvent plusieurs choses à faire en même temps : la prise en compte des concepts organisateurs lui permet de hiérarchiser toutes ces tâches.
- 2/ Il y a ensuite des indicateurs, qui ont d'ailleurs un statut particulier. Comme Hoc (1996) l'a montré, quand on a à conduire un système technique dynamique, les variables essentielles ne sont pas toujours accessibles, ni pour l'action, ni pour la prise d'information. C'est le cas ici : une centrale nucléaire est un système technique dynamique, qui évolue en partie indépendamment de l'action des opérateurs. Les variables essentielles, comme la puissance primaire et la puissance secondaire, ne sont pas toujours directement accessibles. Il faut donc chercher les indicateurs qui permettront d'inférer leur valeur à un instant  $t$ . Mais à la différence de la conduite de presses à injecter, les indicateurs ne sont pas de simples observables. Ce sont ici des variables techniques, qui sont utilisées comme des images fidèles de variables plus centrales mais inaccessibles. On est ici dans une représentation qui relève, non pas de

connaissances sur le système, mais d'une sémantique de l'action. Des concepts scientifiques, comme par exemple les puissances, les températures, sont « pragmatisés » pour servir de guide à l'action.

- 3/ On trouve également des régimes de fonctionnement, qu'on peut analyser en référence aux valeurs prises par les concepts organisateurs : l'installation peut être en équilibre ; elle peut subir des moments de déséquilibre transitoire ; elle peut enfin être en déséquilibre structurel : dans ce cas, l'important est de s'en apercevoir au moment où le processus commence, voire de l'anticiper, car cela démarre très doucement et si on tarde à s'en apercevoir le système risque d'échapper à la conduite.
- 4/ On peut enfin identifier des stratégies attendues : certains opérateurs vont être capables d'identifier le régime de fonctionnement actuel du système en s'appuyant sur les indicateurs adéquats : équilibre ? Transitoire ? Déséquilibre structurel ? Portant sur quelle variable fonctionnelle ? D'autres au contraire, surtout quand ils sont en période d'apprentissage, vont passer à côté du diagnostic de régime de fonctionnement.

C'est ce qu'on a pu constater en analysant les protocoles recueillis au cours de séances d'apprentissage sur simulateur : l'équipe de jeunes ingénieurs en apprentissage qu'on a observés, à un moment un peu difficile du processus, met l'installation en déséquilibre structurel sans en avoir conscience. Quand ils s'en rendent compte, il est trop tard : la dynamique du système aboutit à un arrêt d'urgence, sans que les apprenants soient capables de rétablir la situation. En analysant leur activité, on constate qu'ils ont confondu les variables fonctionnelles permettant de définir l'équilibre requis avec les indicateurs qui permettent de l'évaluer : ils ont agi sur le symptôme et non sur la cause. Or ce qui était en jeu n'était pas une question de connaissances, mais de sémantique de l'action. S'ils avaient construit la relation de signification entre les variables fonctionnelles en cause et leurs indicateurs, ils se seraient rendus compte qu'ils avaient mis le système en déséquilibre structurel. Il y a là une erreur symptomatique. Si on convient d'appeler modèle opératif la représentation que se fait un opérateur de la structure conceptuelle de la situation (concepts organisateurs, indicateurs, régimes de fonctionnement), on peut dire que le modèle opératif de ces jeunes ingénieurs n'a pas atteint, à ce moment de leur apprentissage, une conformité suffisante avec la structure conceptuelle de la situation. Ils n'ont pas encore réussi à pragmatiser leurs connaissances pour en faire un bon guide de leur action. On peut reprendre le cadre théorique d'Ochanine : ils ont un bon modèle cognitif, mais ils n'ont pas encore un bon modèle opératif, tout comme les jeunes médecins qui faisaient chez Ochanine un diagnostic de thyroïde.

#### *Généralisation*

Le modèle cognitif progresse et se développe avec l'apprentissage. Mais le modèle opératif également. En effet un modèle opératif, du fait même qu'il se construit dans l'activité, est forcément marqué par les circonstances dans lesquelles il s'est mis en place. L'exemple des jeunes ingénieurs apprenant à conduire une centrale nucléaire est éclairant sur ce point : chaque fois que dans leur apprentissage pratique ils sont confrontés à une nouvelle classe de situations, ils sont obligés de réorganiser leur modèle opératif, pour lui permettre d'englober dans leur compréhension la nouvelle classe de situations. Or cette réorganisation en vue d'un élargissement ne va pas de soi : les acteurs affrontent des contradictions, dans la mesure où ils ont tendance à utiliser un modèle opératif trop étroit, trop local, qui correspond à ce qu'ils ont péniblement mis en place dans l'étape précédente de leur apprentissage. On peut qualifier de « genèse opérative »

(Pastré, 2005b) ce processus qui est très représentatif de l'apprentissage. Au fond, le modèle opératif péniblement construit dans l'action s'avère trop lié à une classe de situations particulière : il était une ressource pour l'action, il devient un obstacle épistémologique au sens de Bachelard. Dans ce mouvement de déstructuration-restructuration, l'appui apporté par le modèle cognitif, les connaissances du domaine, est important. On peut donc supposer que l'apprentissage sera maximal quand modèle cognitif et modèle opératif s'étaient mutuellement.

#### *L'apprentissage par l'analyse rétrospective de son action*

On peut apprendre par l'action. On peut apprendre également par l'analyse de son action. Reprenons l'exemple des centrales nucléaires. Un des points qui ressort de façon très forte de l'analyse de l'activité des apprenants est qu'ils ont plus appris pendant les séances de *debriefing* (7) qui succédaient aux séances de simulation que pendant les séances de simulation elles-mêmes. Et pourtant sur simulateur on avait la possibilité de rejouer une séquence qui s'était terminée par un échec, aboutissant à un arrêt d'urgence. On n'a pas manqué de le faire. Or on constate que les acteurs font sensiblement la deuxième fois les mêmes erreurs que la première. En particulier ils reproduisent les mêmes erreurs de diagnostic. Par contre quand, le lendemain, donc après entretiens d'auto-confrontation et *debriefing*, ils se trouvent confrontés à une situation semblable à celle de la veille, leur conduite est profondément différente : ils savent faire le bon diagnostic de régime de fonctionnement. Certes, étant en apprentissage initial, ils sont encore malhabiles dans les habiletés gestuelles et la navigation dans les procédures. Mais l'élaboration de l'action (Savoyant, 2005) est acquise, au moins partiellement : leur modèle opératif est conforme à la structure conceptuelle de la situation.

On peut se référer ici à la distinction entre activité productive et activité constructive, pour comprendre cette importance de l'analyse rétrospective et réflexive dans l'évolution de l'apprentissage. C'est un problème d'empan temporel : l'activité productive se termine avec la fin de l'action. Le but est atteint ou il est échoué. Mais, de toutes façons, l'activité productive est close. Par contre, l'activité constructive va pouvoir se poursuivre bien au-delà de la fin de l'action. Les entretiens d'auto-confrontation, les *debriefings* sont des moyens de prolonger cette activité constructive. C'est ainsi que des opérateurs qui ont vécu un épisode dans la désorientation la plus complète, toujours surpris de voir leurs actions se retourner en quelque sorte contre eux, vont pouvoir reconstituer le sens des événements pour enfin comprendre ce qui s'est passé. Ils bénéficient de deux atouts dans ce retour réflexif sur l'action. D'abord ils connaissent la fin de l'épisode et ils vont pouvoir, par « rétrodition » comme dit Veyne (1978), reconstituer l'enchaînement des faits. On entend par rétrodition la démarche inverse de la prédiction : nous sommes incapables de prédire l'avenir ; mais nous sommes tout à fait capables de « rétrodire » le passé, c'est-à-dire de trouver comment les faits se sont enchaînés pour aboutir à la fin que l'on connaît. Bref, ce qui a été vécu dans la contingence, voire dans la désorientation, peut être relu sous le signe de la nécessité. Deuxième atout : les acteurs qui analysent rétrospectivement leur action ne sont plus sous la pression des contraintes de l'action. Ils ne peuvent plus agir pour changer le cours des choses. Ils peuvent donc envisager les actions qu'ils ont faites comme des éléments parmi d'autres du déroulement du processus. Ils peuvent prendre de la distance par rapport à leurs propres actions, distance indispensable à l'analyse.

Mais cela ne veut pas dire que l'analyse rétrospective de sa propre activité se fasse de façon spontanée et naturelle. Deux points sont très importants. D'abord l'analyse de l'activité requiert la médiation d'autrui : il faut généralement

quelqu'un qui propose à l'acteur une interprétation hypothétique de ce qui s'est passé. L'acteur va pouvoir alors confirmer ou infirmer cette interprétation proposée. C'est un des rôles essentiels des formateurs dans les séances de *debriefing*. L'activité d'un acteur lui est généralement opaque et l'entrée dans une analyse de son activité constitue un véritable travail. On pourrait reprendre à Freud le terme de « perlaboration » pour désigner ce travail sur soi de construction d'un sens, qui requiert la médiation d'autrui. En outre, et c'est le deuxième point important, il n'y a pas d'analyse possible sans un cadre d'analyse. Or ce cadre d'analyse ne peut pas être construit par le sujet lui-même : il a déjà suffisamment de choses à faire en se focalisant sur son objet. Qu'on ne lui demande pas en plus de construire l'instrument qui lui permettra d'analyser l'objet. C'est pourquoi, en didactique professionnelle, on a cherché à construire un cadre d'analyse de l'activité permettant de cerner les progressions et les arrêts de l'apprentissage. Dans le cas présent, une séquence d'apprentissage représente une situation singulière. Les acteurs ont bien toujours affaire au même système technique, mais la manière dont se sont déroulés les événements pour une séquence donnée ne se reproduira jamais à l'identique. C'est pourquoi on a cherché à utiliser le concept d'*intrigue* qu'on trouve chez Ricœur (1986) pour élaborer ce cadre d'analyse. L'hypothèse d'ensemble est la suivante : quand un acteur analyse son activité, il passe progressivement du vécu au récit, du récit à l'intrigue, de l'intrigue à une généralisation éventuelle. Le passage du vécu au récit est assez facile à décrire : en revenant sur ce qui s'est passé, un acteur construit un récit, qu'on peut se représenter comme une suite d'événements qui ont entre eux un lien de succession : il s'est passé ceci, et puis cela, et puis cela encore. Remarquons qu'à ce stade du récit l'acteur a déjà fait une importante sélection : il a écarté tous les faits jugés insignifiants. Le passage du récit à l'intrigue constitue le noyau central du cadre d'analyse. L'intrigue représente la part d'intelligibilité qu'on peut apporter à des données où le temps joue un rôle central. Au fond, le temps échappe pour une bonne part à la conceptualisation. Mais il reste une partie qui est intelligible : l'intrigue est la part de nécessité présente dans la contingence. Selon Ricœur, une intrigue est faite de relations de causalité, de relations de finalité et de hasard. Il y a à la fois des événements fortuits et des enchaînements nécessaires.

On peut donc construire un cadre d'analyse dont le but est d'extraire l'intrigue présente dans un récit. L'opération va se faire en trois temps.

Le premier temps consiste à découper la séquence en un certain nombre d'épisodes : il y a un état initial, un état final, des épisodes intermédiaires en nombre variable. Le deuxième temps consiste à identifier quatre catégories de faits :

- a/ les événements fortuits, par exemple une panne technique, ou un oubli de la part d'un opérateur ;
- b/ des relations de causalité, portant sur l'action d'une variable physique sur une autre variable physique : par exemple, une puissance en hausse entraîne une température en hausse ;
- c/ Des relations de finalité : elles désignent l'action d'un acteur qui, ayant pris connaissance de l'état du système, agit sur une ou plusieurs variables de façon motivée ;
- d/ des relations entre variables dues à une régulation automatique. C'est un cas particulier propre aux systèmes techniques complexes : une régulation automatique prend de l'information, la code et prend des décisions. Ce n'est donc pas une simple relation de causalité, mais ce



n'est pas non plus une simple relation de finalité. On pourrait parler à son propos de relation de finalité sans sujet. L'ensemble de ces enchaînements peut être représenté sous la forme d'un graphe, qui décrit la part de nécessité présente dans le récit : « étant donné tous ces faits, il était nécessaire que cela se termine comme cela s'est terminé ».

Le troisième temps consiste à rechercher la cause qui est à l'origine de l'épisode. Or on constate en pratique que dans la représentation des acteurs plusieurs hypothèses de causes sont presque toujours présentes. Le deuxième temps de construction de l'intrigue va donc permettre d'éliminer les causes possibles qui ne permettent pas d'expliquer l'enchaînement des faits et de retenir celle qui permet de le faire. Il reste alors à voir en quoi l'épisode singulier qu'on a ainsi analysé peut être généralisé à un cadre plus vaste. Deux cas sont possibles : ou bien l'intrigue est compatible avec le modèle opératif des acteurs : l'enchaînement des événements est bien expliqué par la représentation que s'est construite le sujet. Ou bien il y a contradiction entre l'intrigue et le modèle opératif : celui-ci ne permet pas de justifier le déroulement des faits. Il est alors nécessaire de réorganiser le modèle opératif, pour le rendre plus fidèle à la structure conceptuelle de la situation. Généralement, comme on l'a vu plus haut, cela aboutit à un élargissement du modèle opératif, le sujet se rendant compte rétrospectivement qu'il a construit un modèle trop étroitement local.

### ***La gestion d'environnements dynamiques***

Le premier élargissement de l'analyse du travail en didactique professionnelle hors du domaine industriel a porté sur la gestion d'*environnements* dynamiques. Dans l'industrie, on conduit (8) des systèmes techniques qui en se complexifiant deviennent de plus en plus dynamiques, mais qui demeurent des artefacts, conçus et manipulés par des hommes. Quand on passe de la conduite de systèmes à la gestion d'environnements, on accroît d'un cran la complexité de la situation : celle-ci est plus écologique, mais elle est moins prévisible. Peut-on encore repérer une structure conceptuelle de la situation dans ces environnements ? Le terme d'« environnement » désigne deux types de situations : il y a d'abord les environnements liés au vivant : ils englobent l'essentiel des situations sur lesquelles porte l'activité agricole. Ce sont des environnements dynamiques dans lesquels on agit sur des êtres vivants, végétaux ou animaux. Mais il y a également des environnements naturels qui demandent une intervention forte et urgente : ce sont notamment toutes les situations où il faut gérer une crise sur le modèle des interventions sur les feux de forêt.

#### *La gestion d'environnements dynamiques liés au vivant : exemple de la taille de la vigne*

Le premier exemple porte sur la taille de la vigne (Caens-Martin, 1999 & 2005). L'analyse de l'activité de tailleur a été faite à la suite d'une demande sociale de la profession : on voulait pouvoir disposer de vrais tailleurs, disposant d'une intelligence de la tâche, et non pas de simples « coupeurs de bois ». La taille de la vigne est une opération qui se répète tous les ans : il s'agit de réserver parmi tous les sarments d'un cep qui ont poussé dans l'année deux sarments, les mieux adaptés, qui vont servir de supports à la pousse de l'année suivante et qui vont porter le raisin. Tous les autres sarments sont éliminés. L'analyse de cette activité s'est faite avec l'intention de savoir si la notion de structure conceptuelle d'une situation pouvait être étendue hors du domaine industriel pour analyser une activité où on travaille sur du vivant. De fait, on retrouve dans la taille de la vigne les quatre éléments qui constituent la structure conceptuelle d'une situation.

- 1/ Il y a des concepts organisateurs, au nombre de deux : la charge, qui correspond à la quantité de raisin qu'un cep peut porter ; l'équilibre, qui correspond à une bonne évolution du cep dans les années ultérieures.
- 2/ Il y a des indicateurs permettant d'évaluer la valeur de la charge et de l'équilibre pour un cep à une année donnée. Mais là on constate une différence importante avec les analyses du domaine industriel. Il n'y a plus de relation bijective entre concept et indicateur : il y a un grand nombre d'indicateurs, qui peuvent être regroupés autour d'un petit nombre de variables de situations. Et c'est la convergence de tous les indicateurs qui permet de déterminer la valeur de la charge et de l'équilibre. Car on a affaire à des observables naturels qui sont tous à prendre en compte pour faire une estimation d'ensemble.
- 3/ On ne va pas trouver pour la vigne des régimes de fonctionnement, mais on peut identifier des classes de situations qui vont guider le diagnostic. Car la charge est un concept qui porte sur le fruit, alors que l'équilibre porte sur le plant, c'est-à-dire sur le long terme. Ou bien l'équilibre du cep ne pose pas problème et la taille va s'ordonner par rapport à la charge. Ou bien l'équilibre du cep demande à être rectifié et c'est ce but qui va l'emporter sur le but de produire une quantité de raisin optimale : la charge est alors sacrifiée au profit de l'équilibre. Ou bien encore aucun des deux buts n'est entièrement prioritaire et la taille consiste alors à trouver un compromis acceptable pour respecter les deux dimensions. C'est la taille des ceps relevant de cette dernière classe qui est la plus critique.
- 4/ On peut donc identifier des stratégies attendues de la part des opérateurs, stratégies qui permettront de discriminer les vrais professionnels des simples « coupeurs de bois ».

Mais l'analyse de la taille de la vigne a surtout permis de mettre l'accent sur la temporalité liée à la gestion d'organismes vivants : ceux-ci en effet grandissent, se développent et vieillissent. L'importance de la dimension temporelle apparaît sous trois formes différentes.

- 1/ Les deux concepts de charge et d'équilibre correspondent à deux buts de l'activité, l'un à court terme, l'autre à long terme. La taille consiste donc à prendre des décisions permettant le compromis *optimum* entre ces deux objectifs. Un bon tailleur est ainsi quelqu'un qui se représente le résultat de son action à un an, deux ans de distance, voire davantage.
- 2/ Cela veut dire qu'à la différence de systèmes techniques l'opérateur ne peut pas se guider sur les résultats de son action, immédiats ou différés. Déjà dans le domaine industriel le guidage de l'action ne se fait pas uniquement en fonction du résultat de celle-ci : il y a un modèle opératif qui oriente ce guidage par les résultats et qui permet à l'opérateur de ne pas en être réduit à une tâche de poursuite, par essais et erreurs. Mais ici la situation est tout autre : dans la mesure où le résultat d'une taille n'apparaît que l'année suivante, le tailleur ne peut que se guider sur son modèle opératif et sur l'interprétation qu'il fait des résultats de la taille de l'année précédente. Il faut donc qu'il sache lire les traces des opérations effectuées, par lui ou par un autre, dans l'année n-1.
- 3/ Entre le moment où le tailleur opère et le moment où il constate les résultats, il peut se passer des événements qui vont modifier le résultat attendu de l'action : gel, sécheresse, etc. Il y a donc une part d'incertitude importante liée à l'environnement. Mais le cep lui-même dispose de moyens, limités mais réels, de réagir dans son développement à la

survenue d'accidents : il y a sur les sarments des bourgeons qui restent à l'état latent et qui peuvent se développer si les bourgeons normaux sont détruits par le gel. Les bons professionnels savent cela et tiennent compte dans leur taille de cette possibilité de rattrapage. Autrement dit, un vivant est le siège d'une histoire naturelle : il est capable de réagir jusqu'à un certain point aux transformations de l'environnement. Il n'est pas étonnant que la structure conceptuelle de la situation soit plus compliquée que dans le cas de systèmes techniques.

*La gestion de situations de crises : l'action sur les feux de forêt*

Au moment où commençait à prendre corps la didactique professionnelle, et en liaison étroite avec cette période de germination, Rogalski et Samurçay (1992) ont fait, avant la lettre, une importante recherche de didactique professionnelle sur la manière dont des officiers sapeurs-pompiers combattaient des feux de forêt en zone méditerranéenne. Cette première recherche a été suivie de beaucoup d'autres, portant sur le même domaine. On pourrait éventuellement parler à ce propos de gestion d'environnements liés au vivant. Mais l'essentiel n'est pas là : il s'agit surtout d'un environnement dynamique : la situation y évolue indépendamment de l'action des opérateurs, au point que dans certains cas le problème initial change de nature à mesure de son développement. Ce qui nous amène à classer cette situation dans la même rubrique que les activités de l'agriculture est qu'il s'agit de gérer un environnement, et non pas un système technique. Mais ceci dit les différences sont importantes.

La première différence qu'on peut remarquer est la suivante : la lutte contre un feu relève de la même classe de situations que la conduite d'une bataille. L'objectif pragmatique est à ce point prégnant que le modèle opératif des acteurs les amène à reléguer à l'arrière-plan le modèle cognitif qui lui sert de support. On est face à une crise, il faut arrêter l'ennemi et on s'intéresse peu aux propriétés qualifiant cet ennemi, sauf si cela a directement une valeur pragmatique. Bref, en référence à Ochanine, on a affaire à un modèle opératif particulièrement sélectif et laconique, où on ne retiendra que ce qui est utile pour l'action.

En étudiant la manière de faire des professionnels, les chercheurs constatent qu'ils ont importé des techniques militaires une méthode, la « méthode de raisonnement tactique » ou MRT, qui sert à orienter leur activité. Au cœur de cette méthode, un instrument a été mis au point, que Rogalski qualifie d'*outil cognitif opératif* (1993 & 2004). Cet outil permet de se représenter l'évolution d'un feu de forêt à partir de son point d'origine. Le feu y est représenté sous une forme extrêmement simplifiée : deux flancs et surtout un front de feu, sur lequel va s'opérer l'action qui cherchera à le stopper. Car cet outil « feu de forêt » a pour fonction de permettre une estimation des moyens à mettre en œuvre (nombre d'engins à mobiliser) en fonction de la distance parcourue par le feu et du temps nécessaire pour mobiliser les engins. On voit apparaître ici, dans la structure conceptuelle de la situation, un élément qui était peu explicité dans les exemples précédents : la présence d'instrument qui vont servir de guide à l'action. La notion d'outil cognitif opératif a été développée par Rogalski dans une perspective qu'on peut considérer comme assez proche de l'approche instrumentale développée par Rabardel (1985). Dans le cas présent, un des caractères de cet outil, c'est qu'il a été conçu par des professionnels pour des professionnels.

Un autre élément important est à signaler : la lutte contre un feu de forêt mobilise une très grande quantité d'acteurs : acteurs de terrain, officiers du PC opérationnel et une hiérarchie qui supervise l'opération et qui décide de la répartition des moyens. C'est une action à la fois collective et hiérarchisée, où la

coordination entre les acteurs et les échelons est cruciale. Comme ces situations de crise sont rares, singulières et en grande partie imprévisibles, on a cherché à surmonter ce handicap en formant les acteurs de façon spécifique : on leur demande d'assimiler ce que Rogalski appelle des « savoirs doctrinaux » (2005) : il s'agit de savoirs qui ne portent pas sur la dimension technique de la tâche, mais sur l'organisation de l'activité dans sa dimension collective : comment doit être organisé un PC opérationnel ? Quel système de communications doit être mis en place ? Quel dispositif d'intervention doit être implémenté avec quels niveaux hiérarchisés de prise de décision ? On voit qu'à mesure qu'elle élargit son champ d'investigation en analyse du travail la didactique professionnelle est amenée à réorganiser en profondeur son cadre d'analyse : on pourrait dire qu'au début on a un acteur unique confronté à un système technique assez simple. Le couple schème-situation est facile à circonscrire. L'irruption de systèmes techniques dynamiques, puis d'environnements liés au vivant, enfin d'une dimension collective de l'activité a chaque fois conduit à une métamorphose du cadre d'analyse. Mais la mutation la plus importante s'est opérée, comme on va le voir, quand on a cherché à analyser l'action d'humains sur d'autres humains.

#### **4. L'ANALYSE D'ACTIVITÉS QUI S'ACCOMPLISSENT AVEC D'AUTRES HUMAINS**

##### **Le langage et la médiation**

Il était dans l'ordre logique du développement de la didactique professionnelle que celle-ci soit rapidement confrontée aux questions du langage. Pour plusieurs raisons. La première est due au fait que le langage est omniprésent dans le travail et qu'une grande part des activités de travail se réalisent dans et par des interactions verbales. Il n'est donc pas possible de rendre compte des modalités d'organisation de l'activité dans ces situations sans traiter le langage comme un élément déterminant du travail. La seconde raison est que les formes langagières constituent les formes prédominantes des processus d'enseignement-apprentissage. Non seulement, les enseignants réalisent une large part de leur travail dans et par le langage, mais la plupart des situations didactiques mettent en scène des échanges langagiers entre différentes catégories de protagonistes.

La troisième raison tient à ce que le langage joue un rôle essentiel dans les processus de développement. Pour nous, de la même manière qu'il n'était pas possible de rendre compte de l'activité lorsque celle-ci s'accomplit dans le langage sans rompre avec les conceptions dominantes qui considèrent le langage comme simple véhicule neutre de la pensée, ou en disjoignent les fonctions de communication et de représentation, il n'est pas possible de rendre compte du développement et des processus qui l'engendrent et le soutiennent, sans prendre en compte les rapports étroits qui unissent le langage et la pensée, et, plus encore les rapports qui unissent apprentissage et développement. Vygotski écrit à ce propos (1997, p. 56) : « La première fonction du langage est la fonction de communication [...] Habituellement, cette fonction était elle aussi détachée de la fonction intellectuelle du langage, et, tout en les attribuant toutes les deux au langage, on les considérait comme parallèles et indépendantes l'une de l'autre. Le langage semblait cumuler la fonction de communication et la fonction de pensée. Mais quel rapport ont-elles l'une avec l'autre ? [...] Comment se développent-elles et comment sont-elles unies structurellement entre elles ? »

Langage en usage : dans une perspective d'apprentissage, c'est inmanquablement traiter de la médiation d'autrui. L'aide d'autrui n'est pas une aide transparente. Elle se réalise dans l'usage des instruments de la culture et prioritairement du langage. C'est pourquoi elle participe aussi d'un processus de rupture, de réaménagement, de mise en ordre de l'activité et de ses modalités organisatrices. Comme le note Bruner (2000, p. 13) « le langage est un moyen de mettre en ordre ce que nous pensons des choses. La pensée permet d'organiser la perception et l'action, mais le langage et la pensée, chacun à sa manière, sont le reflet des outils et de l'aide disponibles dans une culture pour mener à bien une action ». La rupture introduite par la médiation d'un autre dans la relation entre le sujet et le monde, vient de ce qu'elle « dérange » cette relation. Elle introduit, comme on le voit dans les interactions tutorales, des questions, des précisions, des jugements que le seul constat des effets de l'action sur le monde n'aurait pas suffi à introduire, ou seulement après beaucoup plus de temps. Cet effet de « dérangement », d'intrusion des exigences de la culture et du monde social dans la relation avec le monde se redouble du fait que le langage est adressé et demande une réponse, souvent langagière, qui contraint à dire l'activité, à la réélaborer pour un autre et dans un autre langage que la sémantique de l'action. Tout ceci, qui peut se produire dans les situations « écologiques », peut être organisé et structuré par le passage systématique et contrôlé à travers d'autres langages et d'autres logiques. C'est ce que Vygotski décrit comme un effet catalyseur du développement constitué par l'enseignement-apprentissage.

#### **Les activités professionnelles entre humains : une forme particulière de situations de travail**

La plupart des emplois comportent une part plus ou moins élevée de tâches qui s'accomplissent pour ou avec d'autres humains : relations de services, conseil, aide et accompagnement, enseignement et formation, coopération au sein de groupes de travail, encadrement. Pourtant, leur importance reste sous-estimée. Elles restent mal identifiées, mal définies, mal prises en compte (ou de manière pas toujours fondée) en formation. À leur sujet, un certain nombre de constantes peuvent être identifiées dont un bon nombre relèvent de la part méconnue du travail.

Tout d'abord, se perpétue une conception dissociée de ce que sont ces activités, en particulier dans l'univers de la formation. D'un côté existerait une expertise sur un objet « objectif » : corps du patient, outil à usage professionnel ou quotidien, savoir à enseigner, information à échanger, tâche à accomplir. C'est cet objet-là de la relation qui est privilégié dans les formations professionnelles longues et diplômantes, qui sont des formations de techniciens. D'un autre côté existeraient des compétences générales : communication, pédagogie, autorité, empathie, etc. Pour certains, ces compétences peuvent relever d'une formation, pour d'autres, elles font partie des aptitudes individuelles et sont souvent prises en charge par la formation continue. Ces « compétences générales » sont conçues comme un contenant qui serait indépendant des contenus de l'action.

Les situations de relation entre humains comportent un certain nombre de caractéristiques qui en font des situations complexes. Elles sont susceptibles de requérir un degré relativement élevé de conceptualisation. Leur diversité et leur variabilité interne sont grandes. L'accès au résultat de l'action n'est pas souvent direct, ni souvent accessible ; il peut n'être que partiel. Les effets qu'elles produisent dépendent généralement d'un faisceau de facteurs parmi lesquels il n'est pas facile d'identifier ceux qui relèvent de l'action propre du professionnel. En

outre, des catégories de résultats différents peuvent être étroitement emboîtés. Dans les activités de service, par exemple, une intervention réussie sur l'objet matériel du service (corps du patient, voiture ou téléviseur) peut ne pas l'être au regard d'autres propriétés de la situation : délais, coûts, attentes et émotions. Un enseignant peut, de la même manière, avoir respecté ses objectifs, mis en œuvre une pédagogie diversifiée et avoir même engagé des apprentissages ; et avoir en même temps reçu, en retour, des marques très négatives de la part de ses élèves. Les activités de diagnostic sont permanentes et portent sur des dimensions différentes. On observe en outre souvent une double contrainte : une grande autonomie laissée à l'action, couplée à l'obligation de respecter des procédures serrées. Enfin, ces situations semblent générer des difficultés de positionnement par rapport aux partenaires, des souffrances liées à l'impossibilité de répondre à des demandes et des attentes venant des personnes (bénéficiaires, usagers, élèves), comme des contraintes institutionnelles.

Sur un plan structurel, ces activités sont très éloignées du modèle de l'activité homme-machine. Dans l'interaction entre humains, l'autre agit et réagit selon ses propres motifs et buts, sa compréhension de la situation, son investissement, sa relation à son interlocuteur, au cadre et à l'objet de l'interaction. Cela introduit une certaine part d'imprévisibilité, une spécificité renouvelée de chaque séquence. Le « partenaire » de la co-activité a des attentes envers le professionnel. Sa co-présence dans la relation de service ou d'aide lui est le plus souvent « imposée » par les circonstances. Il a besoin de la prestation et a besoin du prestataire. On parle alors de co-activité et de coopération. La coopération porte une première fois sur la réalisation du service. Mais, puisque les protagonistes du service sont obligés de communiquer pour coopérer, la coopération intervient une deuxième fois : pour communiquer. L'interaction elle-même est un processus à réguler, nécessaire au maintien et à la régulation de la coopération pour réaliser le service (Grice, 1975 ; Sperber & Wilson, 1986 ; Decortis & Pavard, 1996).

Aborder ce type d'activité suppose donc de recourir à des disciplines qui permettent de rendre compte des phénomènes de coopération et de communication. Mais là où, pour une activité agricole ou industrielle, on peut disposer d'un corps de connaissances élaborées pour construire et valider la structure conceptuelle d'une situation, on reste beaucoup plus démuni face aux situations de relations entre humains, dans lesquelles les modèles n'existent pas ou sont trop nombreux (enseigner, par exemple, ou vendre). Plus encore, la nature et les phénomènes de communication entre humains demandent, pour en faire l'analyse, de recourir aux disciplines qui s'intéressent au langage en usage, que l'on regroupe sous le terme de pragmatique.

### **Travailler dans et par les interactions avec les autres**

Ces activités se réalisent dans des interactions. Celles-ci incluent l'activité conjointe du ou des partenaires, qui imposent un certain nombre de contraintes et peuvent les imposer à tous moments. L'imprévisibilité est une constante. Ces interactions se réalisent au sein de formes de vie et dans des jeux de langage qui ont leurs propres lois et imposent des manières de raisonner et d'agir. Les règles conversationnelles au garage ou dans l'entretien d'orientation ne sont pas les mêmes. Formes de vie sociales-professionnelles et jeux de langage associés doivent être appris. Ce qui signifie ici que les professionnels ont à définir et s'approprier les buts de la transaction de service, à se situer dans le processus de service (l'hôtesse d'accueil par rapport aux services vers lesquels elle oriente, l'auxiliaire de vie sociale par rapport à la famille et aux soignants qui composent

l'entourage agissant d'une personne âgée). Ils ont aussi à identifier et construire une posture en connaissance de cause et en fonction de leur position dans le processus collectif de travail (limite de sa propre action, actions autorisées et interdites, répartition des rôles avec le bénéficiaire du service, modes de gestion de la coopération). Par exemple, en fonction de la nature du conseil attendu, dire ce qu'il faut faire ou informer l'autre pour qu'il prenne sa décision ; trouver la place du patient ou du demandeur dans le diagnostic initial. Est-il considéré comme un expert de sa propre histoire, de son état de santé ou bien l'expertise est-elle tout entière du côté du prestataire de service ? La personne âgée, le malade ou le jeune enfant sont-ils sujets ou objets de la prestation ? Or, tout cela qui concourt à créer les repères par lesquels l'action est possible ne s'apprend pas facilement par l'expérience. La principale raison tient à ce que les modes d'action experts dans ce type d'activité sont souvent contre-spontanés. Ils diffèrent notablement des modes d'action ordinaires construits dans l'expérience de la vie, dans l'expérience domestique et personnelle. Or, il se trouve malheureusement que beaucoup d'activités de service ressemblent à des activités ordinaires dont chacun de nous a l'expérience : apprendre quelque chose à quelqu'un, lui donner un conseil, l'informer, l'aider à réaliser des tâches ordinaires, s'occuper des enfants ou des autres, parler et négocier. La construction et le développement de schèmes professionnels suppose alors au moins autant de ruptures que de continuités.

Les interactions peuvent être verbales ou agies, mais, dans tous les cas de figure, elles sont composées d'actions et sont globalement régies par les mêmes lois que n'importe quel type d'action. En particulier que l'on se situe au niveau d'une interaction dans son ensemble (un entretien d'orientation, par exemple, ou une heure de cours), ou au niveau d'un acte de langage (la plus petite unité significative des échanges), l'action est d'abord définie par un ou des buts, exercé (s) sur un contenu (de quoi on parle). La réalisation de l'action, mais plus encore, la création des formes de sa réalisation (vocabulaire, syntaxe, ton, volume de la voix, etc.) dépendent étroitement des conditions dans lesquelles l'action se réalise. La pragmatique (Trognon & Ghiglione, 1993) développe ainsi, à partir des théories des actes de langage une conception particulièrement utile pour analyser le travail interactionnel. La théorie des actes de langage part de l'idée que dire c'est faire. Cela ne signifie pas que la parole serait équivalente à un geste amenant la transformation matérielle du monde. Mais cela signifie que parler avec et à d'autres constitue une intervention dans le monde qui est aussi une intervention *sur* le monde qui peut contribuer à le transformer. Un des apports les plus importants de cette théorie de la logique interlocutoire peut être ainsi repris en une comparaison avec ce que peut être la réalisation d'une action matérielle sur le monde. Tout acte de langage peut être dit « satisfait », lorsque l'intention de celui qui l'énonce est réalisée. Pour que cet acte de langage soit satisfait, il doit répondre à des conditions de réussite, conditions attendues dans la situation donnée : un certain type de discours, un certain ordre des tours de parole, un certain registre de langue, des obligations et des interdits, bref, des normes à connaître et à respecter propres aux jeux de langage d'une société donnée et propres aux jeux de langage plus spécifiques en vigueur dans les situations de la vie ou du travail, par exemple la visite chez le médecin, l'accueil chez le garagiste, le cours dialogué, le conseil de classe, l'entretien de bilan, etc. Ces conditions sont liées à l'interlocuteur (adaptation des énoncés à des caractéristiques agissantes de l'interlocuteur : par exemple, son niveau de compréhension, d'expertise dans le domaine, ce qu'il est prêt à accepter dans la situation et dans la relation avec le professionnel, son état psychologique ou ses moyens financiers, mais aussi relation que l'interlocuteur entretient avec le locuteur, attentes à son

égard, etc.). Tout locuteur crée donc ses énoncés en fonction de ce qu'on peut résumer par l'identification qu'il fait, en cours d'interaction, des conditions de la réalisation de ses actes. Autrement dit, en fonction aussi des invariants opératoires qu'il a construits à propos de ses interlocuteurs, des situations, des relations entre l'action langagière et ses effets. La réussite de l'acte dépend de sa satisfaction, autrement dit des réactions de celui à qui l'acte est destiné. Satisfaction et insatisfaction correspondent, dans les interactions, au retour possible sur les effets de l'action. Ainsi le locuteur peut-il être amené à introduire, au cœur même des interactions, des séquences destinées, non pas à l'atteinte des buts de la transaction, mais à assurer la coopération et la régulation nécessaires à l'intercompréhension minimale et à la production d'actes de langage suffisamment réussis et satisfaisants pour l'un et l'autre.

### **Le double objet du travail de service et la double organisation des compétences**

Une des questions classiques en ergonomie consiste à identifier ce qui est transformé par l'action d'un professionnel. En matière de relation de service, il nous semble nécessaire de donner une double réponse. Avant tout, il est requis d'identifier ce que l'on peut appeler « l'objet de l'intervention ». Celui-ci peut être matériel ou immatériel : un instrument de la vie quotidienne ou professionnelle (l'ordinateur ou la voiture), le corps du patient, des pièces administratives, un état de connaissances à enrichir (pour un renseignement ou une orientation). Le professionnel est censé disposer d'une expertise à propos de cet objet du service. Il peut le réparer ou le faire réparer, le soigner, le traiter, etc., autrement dit, son intervention est jugée indispensable par le client et l'utilisateur. La grande majorité des formations professionnelles initiales contribuent à la formation d'experts de ces « objets de l'intervention ». C'est la logique de fonctionnement et d'entretien des objets qui est privilégiée. C'est la connaissance du fonctionnement et de l'intervention sur ces objets qui constitue le noyau des compétences visées.

Toutefois, l'objet du service présente une différence essentielle avec l'objet d'un travail de transformation artisanale ou industrielle. Il est aussi l'objet du client, son objet d'usage, son objet de vie, tout particulièrement quand il s'agit de son corps, de son espace de vie, de ses outils quotidiens, de ses droits. Les propriétés de l'objet sont, par conséquent, indissociablement composées par les propriétés « techniques » que l'on pourrait aussi nommer « objectives » et les propriétés de la relation que l'utilisateur entretient avec cet objet, dans sa vie et au sein de la relation de service elle-même. Si l'analyse du travail en didactique professionnelle cherche à identifier les propriétés agissantes des objets et des situations parce que ce sont elles que les professionnels ont à conceptualiser pour agir, alors l'identification des objets de l'activité et de la combinaison des propriétés techniques et subjectives en jeu dans la relation de service constitue l'objectif de l'analyse puis de la conception didactique. Comment s'articulent compétences techniques et compétences communicationnelles ? Un bon professionnel du service est-il un technicien ou un expert en communication ? Quel but l'activité de travail elle-même doit-elle poursuivre ?

Premièrement, il y a deux objets de travail : un objet de service, qui est l'objet sur lequel l'intervention doit porter ; et un objet d'usage, caractérisé par la relation que le client ou l'utilisateur entretient avec cet objet au sein de cette situation particulière qu'est la relation de service, souvent relation de dépendance, coûteuse en temps, en argent, et parfois en estime de soi ou en intimité. Deuxièmement, il y a, par conséquent, une double activité qui ne se réduit pas à deux



activités séparées, celle de l'intervention sur l'objet et celle de la gestion de la relation. Troisièmement, cette relation intervient dans un cadre institutionnel défini qui impose un grand nombre de contraintes. Chaque situation de relation de service s'inscrit dans un « site », une forme culturelle en usage. Cela signifie que des formes d'activités normées sont attendues et régissent une part de la relation. Cela signifie aussi que les professionnels doivent agir en fonction de prescriptions, dans le cadre de finalités institutionnelles plus ou moins claires mais en fonction de contraintes organisationnelles et matérielles pré-définies.

Le rappel de ces constituants des situations de relation de service a pour but de mettre en évidence les éléments qui définissent, pour les experts, le contenu du système de représentations qu'ils ont construites pour agir efficacement dans ces situations, et des conceptualisations qui organisent ces représentations. L'hypothèse est que, non seulement les professionnels du service ont à construire un répertoire de connaissances portant sur l'objet technique du service, la relation entretenue par le client à l'objet du service et le cadre social et institutionnel dans lequel se déroule la transaction de service, mais aussi que ces trois domaines doivent être étroitement reliés en un système de représentation et d'action intégrateur. Ce dernier caractériserait ainsi l'expertise d'un « technicien de service ». Le répertoire de compétences techniques y serait toujours profondément réélaboré pour l'action au sein des transactions avec les clients ou usagers. Le répertoire des compétences conversationnelles y serait réélaboré pour s'adapter aux formes langagières en vigueur au sein du type particulier de transaction ainsi qu'aux particularités de l'objet et du domaine technique.

### **La conceptualisation au cœur de l'organisation de l'action relationnelle**

Examinons quelques exemples d'invariants opératoires identifiés dans des situations de relation de service. Un invariant opératoire assez largement présent dans nombre de situations est le niveau d'expertise du client ou de l'utilisateur dans le domaine. Le degré de développement de cet invariant est un bon indicateur pour distinguer les bons professionnels, les moins bons et les novices. Les bons professionnels identifient assez rapidement le niveau d'expertise de leur client à partir d'une batterie d'indicateurs : type de langage utilisé, type de demande, voire attributs vestimentaires. Le résultat de ce diagnostic leur permet d'ajuster leur action, et en premier lieu le diagnostic « technique » proprement dit, portant sur l'objet du service. On peut l'exprimer sous la forme d'un théorème en acte : si le niveau d'expertise dans le domaine de l'interlocuteur est élevé, alors celui-ci sait ce qu'il veut, donc il n'est pas nécessaire de vérifier que sa demande correspond à ses besoins et on peut parler avec lui dans le langage du domaine. On trouve également le théorème en acte complémentaire : un client dont le niveau d'expertise est faible peut exprimer une demande qui ne correspond pas à ses besoins, donc il est nécessaire de lui demander ce qu'il veut faire avant de lui proposer un produit ou une intervention.

Ces connaissances organisent les modalités d'exécution de l'action. La différence entre les conduites professionnelles peut parfois tenir à des différences de propositions tenues pour vraies sur le monde qu'on pourrait tenir pour bénignes. Dans un service de restauration collective universitaire où nous avons mené une recherche, la plupart des serveuses tendaient à servir très généreusement (trop aux yeux des gestionnaires) tous les étudiants, en fonction de principes exprimés au cours des entretiens selon lesquels « à cet âge là, ils ont toujours faim » ou « il faut qu'ils mangent ces grands gaillards » (les étudiants étaient plus souvent ainsi caractérisés que les étudiantes, ce qui correspond à une autre forme de

connaissance en acte). À l'observation, certaines serveuses semblaient, au contraire, ajuster davantage leur dosage, selon d'autres principes : « s'ils en veulent plus, ils savent bien demander » et « certains sont gros mangeurs, d'autres laissent tout sur leur assiette », donc « il vaut mieux les laisser demander ou le leur demander ».

On peut dire que la proposition : « à cet âge-là, ils ont toujours faim » est une proposition supposée toujours vraie pour tous les cas. La proposition « certains sont gros mangeurs, d'autres non » introduit une modalisation, ce qui signifie qu'il peut exister des cas de natures différentes. Une telle connaissance plus modalisée, présente, en l'occurrence, l'avantage d'ouvrir un espace de plasticité au comportement. La transformation de connaissances universelles en connaissances modalisées peut constituer un objectif majeur d'une formation et un indicateur de la réussite de celle-ci.

Dans les séquences de diagnostic automobile entre techniciens et clients qui apportent leur voiture au garage pour réparation, une large part de la différence d'efficacité et d'expertise existant entre les professionnels repose sur deux conceptualisations : le concept de « ressenti client » ; d'autre part, le concept de « possibilité d'existence d'une panne ». Ces concepts pragmatiques, développés chez moins de la moitié des professionnels chargés de la réception des clients, sont, *in fine* et malgré les apparences, tous les deux d'essence technique. Pour le premier, il s'agit en fait de l'expertise que détient tout possesseur d'un véhicule à propos de celui-ci. Nul mieux que le client ne perçoit les différences de comportement de sa voiture, nul mieux que lui ne peut décrire les symptômes ressentis, et les circonstances de leur apparition. Prendre en compte le ressenti client suppose que le professionnel a pu construire une représentation selon laquelle ce ressenti est nécessaire pour faire un diagnostic précis et juste, et que les propos d'un non-expert peuvent être fiables, à la condition d'être testés et vérifiés par un certain nombre de questions en cours de dialogue. Notons que le niveau d'expertise de l'interlocuteur dans le domaine est ici un concept moins opératoire que dans d'autres situations professionnelles. On pourrait même parler de rupture puisque les professionnels doivent admettre que, du point de vue de l'usage et du comportement du véhicule, l'expertise est partagée. Selon le degré de construction, mais aussi d'adhésion à de telles connaissances sur l'interlocuteur, on observe la mise en œuvre de modalités d'action très différentes. Par exemple, il faut bien avoir construit l'idée que l'expertise est partagée pour conduire un dialogue de diagnostic coopératif avec les clients.

Le second concept, « la possibilité d'existence d'une panne » est directement issu de l'apprentissage des diagnostics complexes. Dans le groupe des réceptionnaires dont nous avons observé le travail, seuls ceux qui ont suivi des formations techniques longues et de haut niveau expriment l'idée selon laquelle, comme le dit l'un d'eux : « en mécanique, on en apprend tous les jours ». Autrement dit, même l'impossible doit être vérifié. Lorsque cet impossible réside dans les propos d'un client, il est à vérifier avec la même rigueur. On peut dire que ces réceptionnaires ont « exporté » un principe générateur du domaine d'application technique au domaine de la relation de service à propos d'un objet technique.

On peut conclure de cela que les compétences de service sont ici indissociablement des compétences techniques *et* de service. Elles sont organisées par deux concepts « frontière » : « ressenti client » et « possibilité d'existence d'une panne ». Ce dernier concept est nourri d'un répertoire de connaissances sur les pratiques de conduite des clients. Il élargit le champ des origines possibles des dysfonctionnements ; ce qui amène certains professionnels à adopter systématiquement la règle d'action de l'essai avec le client au volant.

## **Objet du service et objet d'usage**

Le travail de service s'organise donc autour de deux objets : l'objet du service et l'objet d'usage. Ce dernier peut être défini comme ce qui résulte de la relation qu'entretient l'utilisateur avec l'objet. C'est ce qui permet de conduire et de réguler une interaction de co-production dans laquelle l'utilisateur est actif et n'est pas obligé de résister à la dérive techniciste de son interlocuteur. La construction par le professionnel d'un système de représentation de la relation d'usage que le client entretient avec son objet, et dans le cadre particulier d'une situation où celui-ci est obligé de faire appel à l'intervention d'un tiers, constitue la condition de la réussite de la relation, même si elle ne la garantit pas. Comme il est dit dans le secteur de la réparation automobile, « le client attend d'être reçu comme couple personne-voiture ».

Sur le plan des compétences, cela signifie que les compétences dans le domaine de l'objet du service, compétences que l'on peut appeler de spécialiste technique, demeurent indépassables, malgré de nombreux discours qui vont dans le sens contraire. Les clients continuent d'évaluer la qualité du service à partir de la qualité de l'intervention sur l'objet du service. Cependant, l'objet effectif de la relation de service est l'objet d'usage : corps du patient, objet technique d'usage, obligation administrative. Cet objet d'usage conserve évidemment ses propriétés d'objet technique, mais il est aussi enrichi et transformé en une nouvelle entité technique et sociale, porteuse de propriétés de coût, de délai, de gravité, d'investissement affectif, etc. C'est sur toutes ces propriétés, propres à l'univers d'un client ou d'une catégorie de clients, que porte le travail d'identification des besoins, des attentes, et que portent les actions proprement relationnelles telles que rassurer, négocier, minimiser, etc. Ces propriétés sont indissociables des propriétés techniques de l'objet et sans maîtrise de celles-ci par le professionnel du service, la tâche relationnelle est rendue plus complexe, voire impossible. C'est pourquoi nous parlons d'objets mixtes et de concepts frontières. Les observations que nous avons effectuées dans plusieurs secteurs montrent que les professionnels les plus efficaces naviguent entre l'univers du client, ses intentions, ses logiques et l'univers du domaine technique de spécialité.

Cela suppose d'envisager des modalités de formation qui ne négligent pas la maîtrise et l'entretien des compétences du domaine technique, tout en prévoyant la construction et le développement de situations, réelles ou transposées, qui impliquent un apprentissage des propriétés d'usage, des propriétés sociales des objets. Par exemple, l'apprentissage du diagnostic technique sur un objet doit s'inscrire dans le cadre de la logique d'un diagnostic médiatisé par la présence du client. Il doit être susceptible d'être enrichi par l'expression de l'expertise du client, mais aussi déformé par son inexpertise technique, ses attentes, les conceptions qui sont les siennes sur la manière dont on doit se comporter dans le site, et sa perception des attentes du professionnel auquel il s'adresse.

## **Vers des compétences de technicien de service**

La tendance dominante de la formation professionnelle initiale est celle d'une centration sur l'objet matériel du service. C'est le choix de l'enseignement technique et professionnel qui forme de futurs spécialistes de l'intervention sur un large ensemble d'objets « matériels » du service (appareils et systèmes domestiques, bureautiques, biens immobiliers, produits financiers, voire partie

du corps du patient). La seconde tendance, plus courante en formation continue, se manifeste par le recours à des théories d'origines diverses, mais toujours très générales, supposées aider les professionnels du service à gérer la relation et la communication avec leurs partenaires et qui, dans tous les cas, accentue la dichotomie entre technicité, d'un côté et communication-relation de l'autre. Un technicien de service maîtrise un domaine de technicité construit et validé dans un système d'enseignement technique et professionnel. C'est le plus souvent pour cette qualification qu'il est recruté. D'un autre côté, il a développé depuis l'enfance un répertoire de compétences conversationnelles acquises hors de tout apprentissage organisé : les lois sur les usages de la langue dans les interactions sociales et professionnelles finalisées restent à peu près absentes de l'enseignement. En outre, même si elles se déploient dans le cadre des usages et des lois conversationnelles générales, les formes conversationnelles professionnelles présentent des spécificités qui dépendent de la finalité et des caractéristiques de chaque classe de situation. Comme le note Falzon (1989), les compétences communicatives ne sont pas indépendantes des connaissances du domaine d'activité. Il faut ajouter qu'elles ne sont pas non plus indépendantes des normes en usage dans ce que Goffman (1974) appelle un site. On y trouve des « jeux de langage », qui sont des formes sociales partagées entre usagers et professionnels. On ne se comporte pas de la même manière chez le coiffeur et chez le médecin. Ainsi peut-on identifier un jeu de langage du diagnostic dans la relation entre garagiste et client (Mayen, 1998) qui diffère, par exemple, du jeu de langage du diagnostic informatique au téléphone décrit par Falzon (1989) entre techniciens informatiques et clients. Les différences portent non seulement sur le déroulement du travail de co-construction du diagnostic, sur le rôle et la place des partenaires, mais aussi sur l'invention et l'usage de formes de politesse spécifiques à chaque catégorie de situation de service, organisées par des invariants opératoires spécifiques. Ces connaissances très opérationnelles pour un professionnel ne se construisent pas aussi spontanément qu'on pourrait le penser et les écarts sont très importants entre les pratiques des membres expérimentés d'un même groupe professionnel. L'observation de jeunes réceptionnaires (Mayen, 1997) le montre bien : certains d'entre eux constatent très rapidement que les formes conversationnelles de la vie courante ne « marchent » pas ; ils adoptent alors une stratégie « défensive » en essayant de se laisser guider par les clients (plus experts qu'eux dans le site). Enfin, pour une part seulement d'entre eux, ils construisent et s'approprient les formes spécifiques de la situation pour prendre en main la conduite du dialogue dans des formes admises par les clients. Pour les autres, on observe une interruption du développement de formes spécifiques, qui se manifeste par la cohabitation de l'emploi de formules conversationnelles générales et de formes techniques propres à l'univers de l'atelier.

En conclusion de cette partie, deux points sont à mentionner. D'une part, il existe une structure générique relative aux activités de relation entre humains. Dans tous les cas, il y a un objet technique et un objet du service, qui est défini par le type de relation entretenue par l'utilisateur avec l'objet technique. Il y a en outre des formes conversationnelles admises dans le site. Chacun de ces trois grands champs de compétences est à travailler en formation dans une relation étroite avec les autres, puisque dans l'action ces trois champs sont entièrement réélaborés chez les professionnels efficaces. D'autre part, chaque catégorie de situations possède ses caractères spécifiques. Les invariants opératoires qui les organisent sont très liés aux caractéristiques sociales, techniques de ces situations. Les tâches telles que l'identification de la demande, le diagnostic, le traitement de la demande, l'explication ou la justification de l'intervention, du coût,

du délai, ne constituent pas des tâches générales identiques quelles que soient les situations et auxquelles on pourrait former les futurs professionnels, quels que soient leurs futurs emplois. Comme les jeux de langage de service ont une spécificité liée à chaque site, les tâches de diagnostic ou de négociation s'exercent sur les variables propres aux situations.

### L'analyse de l'activité enseignante

Ce n'est que récemment que la didactique professionnelle s'est employée à analyser l'activité d'enseignement. Nous l'avons fait en réponse à la demande d'un certain nombre de chercheurs en sciences de l'éducation, en France et à l'étranger, qui, après avoir sollicité l'ergonomie, se sont tournés vers la didactique professionnelle pour lui demander sa contribution. Autant dire qu'actuellement nous sommes bien peu avancés. C'est pourquoi, ce que nous pouvons présenter aujourd'hui demeurant très modeste, nous nous contenterons d'indiquer le sens de la démarche qu'il faudra mettre en œuvre. Beaucoup de recherches de terrain seront encore nécessaires pour expliciter ce que la didactique professionnelle peut apporter de spécifique dans l'analyse de l'activité enseignante. Voici ce que nous pouvons avancer actuellement : comme pour les autres domaines, notre objectif est de nous centrer sur l'*activité*, c'est-à-dire dans le cas présent sur l'activité de coopération-communication entre un enseignant et ses élèves. On sait que l'activité d'un enseignant ne se réduit pas à cela. Mais c'est sans doute un point central. D'une part, c'est une activité qui s'inscrit pleinement dans le cadre des activités de relation entre humains. On y retrouve les trois composantes mentionnées plus haut : un objet « technique », généralement un savoir ; un objet d'usage, qui correspond au processus d'apprentissage des élèves quant à ce savoir ; des formes conversationnelles admises dans le site, ici dans une école. D'autre part, l'activité enseignante possède ses caractéristiques propres, qu'il va falloir identifier.

Le métier d'enseignant représente une activité particulièrement difficile à analyser : la place des savoirs à transmettre y occupe une place importante et en même temps c'est un métier très empirique, où la tâche prescrite reste très générale et où beaucoup de compétences mobilisées sont acquises sur le tas. La part de la parole dans l'activité est considérable : d'où le recours aux concepts et méthodes de la pragmatique linguistique. Deux autres points viennent compliquer les choses : il s'agit d'une activité qui se réalise entre un humain et un groupe d'humains, ce qui veut dire que la transformation visée par l'activité porte conjointement sur le groupe classe et sur les individus qui le composent. Enfin l'activité enseignante porte à la fois sur le court terme, la gestion d'une heure de cours par exemple, et sur le long terme : l'assimilation d'un savoir par des élèves demande à être évaluée sur un trimestre, une année scolaire, l'ensemble d'un cycle.

Durand (1998) propose une entrée intéressante dans l'analyse : il observe que l'activité enseignante est à buts multiples, enchâssés les uns dans les autres. Le premier but que se donne un enseignant est d'avoir un minimum de calme dans sa classe (la discipline) de manière à pouvoir mettre les élèves au travail. Un deuxième but, sur-ordonné, consiste à provoquer des apprentissages. Enfin on peut envisager un troisième but, hiérarchiquement supérieur par rapport au précédent : induire du développement cognitif chez les élèves, ce qui sans doute donne sens aux autres buts subordonnés. Le problème, c'est que c'est le premier but (mettre au travail) qui sert généralement de régulateur de l'activité, alors que les buts de niveau supérieur, tout en donnant son sens à l'activité, ne servent généralement pas à la réguler.

On peut compléter et préciser cette analyse en faisant jouer la distinction entre activité productive et activité constructive. Précisons que l'activité qu'on vise ici est celle que l'enseignant veut provoquer chez ses élèves. Dans les situations de travail habituel le but est l'activité productive : on travaille pour transformer le réel, réel matériel, social ou symbolique. L'activité constructive n'est présente que comme un effet non intentionnel de l'exercice de l'activité productive. Quand on est dans une école, il se produit une inversion de buts : pour les élèves, le but devient l'activité constructive (apprentissage et développement), mais pour cela il faut s'appuyer sur une activité productive, une tâche à effectuer, qui va servir de moyen pour générer de l'activité constructive. On retrouve ainsi la hiérarchie des buts identifiée par Durand : la mise au travail (et la discipline qu'elle implique) relève de l'activité productive, qui en l'occurrence n'a pas de sens en elle-même. Elle est un moyen au service des buts qui relèvent de l'activité constructive, apprentissage et développement. Mais ces buts de l'activité constructive sont trop lointains, trop aléatoires pour permettre une régulation à court terme de l'action. On a donc un étrange paradoxe : ce sont les buts de niveau inférieur qui servent à réguler l'action, alors que les buts effectifs, toujours visés, sont trop incertains pour servir de régulation à l'action. Il faut reconnaître que peu d'activités professionnelles fonctionnent sur ce modèle, à moins qu'à la suite de Freud on inclue l'enseignement dans ce qu'il appelle les métiers « impossibles » : gouverner, soigner, éduquer. Au cours des siècles, les enseignants ont sélectionné, de façon très pragmatique, une série de tâches pour leur potentiel à porter une activité constructive : problèmes de maths, dictées, versions latines, dissertations ont fonctionné ainsi. En tant qu'activités productives, ce sont des exercices qui ne servent pas à grand-chose. Par contre, on pourrait assez facilement montrer qu'ils embrayent facilement sur des activités constructives. D'où leur capacité de résistance aux modes et leur propension à durer. Le but de l'enseignant est alors de viser un but d'apprentissage-développement par le truchement d'une tâche qui le suscite.

Peut-on aller plus loin ? Il semble que oui, si on se place dans la continuité de l'analyse des activités de service. On a vu au début de cette partie que dans l'activité de travail qui s'accomplit avec d'autres humains l'échange entre les deux sujets est médiatisé par un objet. On a vu également, dans une perspective qui prolonge l'analyse d'Ochanine, que l'objet qui sert de médiateur à la co-activité n'est pas appréhendé de la même manière par les deux partenaires, ce qui amène à distinguer objet « technique » et objet d'usage. Chaque partenaire se construit son modèle opératif en fonction de ses buts et du sens de son activité : pour un garagiste une voiture est un véhicule ; pour un usager c'est son moyen de transport principal. L'échange est régulé par ce double statut de l'objet, chaque modèle opératif mettant en avant certaines propriétés au détriment d'autres. L'interaction n'est satisfaite que s'il y a en quelque sorte rencontre et fertilisation des deux modèles opératifs. Y a-t-il un objet médiateur de l'interaction entre un enseignant et ses élèves ? De prime abord, on pense au savoir. Mais c'est oublier que les élèves confrontés à une tâche scolaire ne mobilisent pas forcément le savoir à acquérir pour venir à bout de cette tâche : ils utilisent des connaissances, mais ce n'est pas forcément des connaissances fondées sur un savoir. Un exemple proposé par Clauzard (à paraître) éclaire bien le propos : l'auteur a observé des leçons de grammaire en CE1 et CM1. La leçon porte sur l'identification du sujet d'une phrase. Il constate que les élèves construisent toute une série de connaissances qui leur permettent, tant bien que mal, de réussir assez bien à trouver le sujet d'une phrase : généralement le sujet se trouve au début de la phrase ; il correspond souvent à la personne qui fait l'action. Et quand il n'y a pas d'action et qu'on a affaire à un verbe d'état, le sujet

correspond la plupart du temps à l'objet dont on parle. Quand on a affaire à ce que l'auteur appelle une « phrase modèle », il y a généralement coïncidence entre le sujet de la phrase, le sujet de l'action et le sujet du discours. C'est pourquoi la réussite de la tâche n'est pas un critère suffisant pour être assuré de l'assimilation du savoir qu'on voulait faire apprendre. On voit donc qu'il n'y a pas forcément coïncidence entre les connaissances que se sont bricolées les élèves et les savoirs qu'on souhaite leur faire appliquer. Généralisons : l'objet qui sert de médiateur dans l'interaction entre un enseignant et ses élèves n'est pas le savoir ; ce n'est pas non plus les connaissances bricolées par les élèves, qui sont capables de faire feu de tout bois pour trouver des ressources afin de résoudre les problèmes qu'on leur pose. On peut faire l'hypothèse que l'objet qui sert de médiateur est un objet hybride, un objet à deux faces, avec une face « connaissances » quand les élèves croient avoir trouvé des procédés ou des régularités qui leur permettent de réussir sans forcément apprendre ; et avec une face « savoir », car le maître va faire le nécessaire pour que dans les tâches qu'il propose aux élèves ce soit la mobilisation du savoir visé qui soit la voie la plus obvie pour résoudre le problème posé : dans ce cas, mais dans ce cas seulement, la réussite de la tâche coïncide avec l'assimilation d'un savoir.

Travaillant sur cet objet hybride qu'est le couple connaissance-savoir, on peut penser que l'enseignant va réguler son activité à partir de ce qu'il infère des ressources mobilisées par ses élèves pour résoudre les problèmes qu'on leur pose. Maurice (1996) a montré que les enseignants expérimentés savaient prévoir avec beaucoup de justesse quels élèves allaient réussir à traiter un problème et quels élèves allaient échouer. Si donc un enseignant constate que la tâche proposée est hors de portée d'une bonne partie de ses élèves, il peut subrepticement transformer le problème contenu dans la tâche. Car la relation entre une tâche et le problème qu'elle porte n'est pas fixée une fois pour toutes. Il existe une relation dialectique entre la tâche proposée, définie par son but, et le problème qu'il s'agit de résoudre : il suffit d'une légère modification dans l'énoncé, ou dans la manière de présenter les données, ou dans la manière de fournir ou de retenir certaines informations, pour que le problème soit transformé, alors que la tâche demeure la même. Cette dialectique entre la tâche et le problème est une piste qu'il nous semble intéressant d'explorer. Car il semble que les enseignants expérimentés soient experts dans la démarche qui consiste à ajuster la difficulté du problème posé à la capacité présumée des élèves à le résoudre. D'une façon générale, on peut dire qu'on joue en permanence sur deux registres : il y a le registre pragmatique, qui consiste à chercher avant tout la réussite dans la tâche, soit en cherchant de la part de l'élève à utiliser des connaissances bricolées, soit en cherchant du côté de l'enseignant à réduire la difficulté du problème en fournissant des indices supplémentaires. Et il y a le registre épistémique, qui consiste à résoudre un problème par mobilisation du savoir adéquat. Dans ce cas, la réussite n'est pas le véritable critère ; le savoir seul permet d'être sûr que la réponse donnée est la bonne réponse.

On a vu que les enseignants étaient capables, pour une même tâche, de réduire la complexité du problème qui y est inclus. Mais les enseignants peuvent aussi chercher le mouvement inverse : tirer les élèves du registre pragmatique de la simple réussite vers le registre épistémique de l'assimilation d'un savoir. Vinatier et Numa-Bocage (à paraître) le montrent à propos d'élèves en grande difficulté concernant la lecture : confrontés à un mot ou une petite phrase à lire, ces élèves trouvent toutes sortes d'expédients pour repérer le sens du mot ou de la phrase sans se plier à l'exercice de la lecture proprement dite. Le rôle de l'enseignant est alors de les faire sortir de ces astuces, en les assurant qu'ils sont aussi capables de lire, bien que ce soit plus difficile. De même, dans

l'apprentissage de la grammaire, Clauzard montre que le rôle de l'enseignant est de tirer les élèves du registre pragmatique vers le registre épistémique pour que peu à peu ils arrivent à faire la différence entre le sujet de l'action, le sujet du discours et le sujet de la phrase. Ce jeu entre registres ne se fait pas en termes de tout ou rien : d'une part il prend des formes diverses selon l'âge des élèves ; d'autre part, dans une perspective vygotskienne, il consiste à prendre appui sur les connaissances dont disposent les élèves pour les tirer vers l'acquisition de savoirs.

Pour pouvoir suivre à la trace le jeu subtil de positionnement entre les deux registres, pragmatique et épistémique, il est important d'avoir un cadre d'analyse permettant d'ordonner les problèmes posés aux élèves en fonction de leur difficulté. On a vu qu'il suffit de peu de choses pour changer la difficulté d'un problème sans que la tâche dans laquelle il est inclus soit modifiée. Cette description ordonnée des problèmes en référence à leur difficulté a été bien développée en didactique des mathématiques. Il serait important que le même travail se fasse dans les autres didactiques, bien que ce soit probablement plus difficile. Entendons-nous : classer et ordonner les problèmes ne permet pas de savoir quelle stratégie les élèves vont bien pouvoir inventer. Encore une fois, l'activité en vient toujours à déborder la tâche. Mais si on ne fait pas cette catégorisation, il sera beaucoup plus difficile de caractériser les stratégies des élèves. Ainsi l'activité d'un enseignant se développe doublement à l'aveugle : d'une part, il propose des tâches (activité productive) dans l'espoir qu'elles vont générer de l'apprentissage et du développement (activité constructive). D'autre part, son but est de transformer les connaissances des élèves en savoirs. Or les connaissances ne sont pas toujours directement observables ; elles ne sont inférables qu'à travers la réussite ou l'échec à une tâche. Mais même quand une tâche est réussie, il faut encore s'assurer qu'elle l'est pour la bonne raison, que la réussite s'adosse à une véritable mobilisation du savoir qu'on cherche à faire assimiler.

La didactique professionnelle a emprunté à l'ergonomie un paradigme central qui permet de guider l'analyse : la distinction entre la tâche (ce qui est à faire, ou, comme dit Léontiev « un but dans des conditions déterminées ») et l'activité (la manière dont un sujet réalise la tâche). Quand on applique cette distinction à l'activité enseignante, on observe deux transformations très intéressantes. D'une part, en faisant jouer la distinction entre activité productive et activité constructive, on constate que la tâche qu'un enseignant donne à ses élèves ne constitue plus le but de l'action : ce but est à chercher du côté de l'activité constructive, même s'il est quelquefois difficile de le caractériser de façon précise pour une situation singulière. D'autre part, le couple tâche-activité est remplacé par un triplet : tâche-problème-activité. Une dialectique s'instaure entre la tâche proposée et le problème traité, soit parce que l'enseignant ajuste le problème inclus dans la tâche en l'adaptant à ce qu'il estime être la compétence des élèves, soit parce que les élèves se chargent eux-mêmes de cet ajustement, en trouvant des expédients pour réussir la tâche en déplaçant le problème. De ce fait, on peut faire l'hypothèse que c'est au niveau du problème proposé et traité que se ferait l'échange et la confrontation entre enseignant et élèves.

## **5. L'UTILISATION DES SITUATIONS DE TRAVAIL POUR L'APPRENTISSAGE**

Dans les premières années de son développement, la didactique professionnelle a consacré toute son attention et son énergie à effectuer des analyses du travail orientées vers la formation. C'était un préalable à la construction d'un



référentiel ou d'un dispositif de formation. Mais l'analyse du travail a aussi une autre fonction : elle est un instrument puissant pour les apprentissages. Car il ne nous avait pas échappé qu'on apprend aussi en travaillant : l'activité s'accompagne toujours d'apprentissage. C'est ainsi que la didactique professionnelle est passée à une deuxième étape de son développement : l'utilisation de situations de travail, réelles ou simulées, pour servir de supports à des apprentissages. Ce tournant, qu'on peut qualifier de « didactique » (9), s'est fait à l'occasion d'un travail et d'une réflexion sur les simulations. On ne fera ici que résumer l'ensemble de la démarche (cf. Pastré, 2005). En réalité, les simulations ont été utilisées dans un premier temps pour recueillir des données plus fiables en vue de faire des analyses du travail dans des conditions où le recueil des données observables n'était pas facile. Beaucoup de situations de travail parmi les plus intéressantes sont tellement aléatoires et imprévisibles qu'il devient pratiquement impossible de les saisir par l'observation directe. Par contre, si une première analyse a permis de bien les identifier, il est quelquefois possible de les reproduire par simulation. On recueille ainsi des données factuelles qui, sous certaines conditions, vont servir de matériau à l'analyse du travail. Mais en élaborant ces simulations, on s'est aperçu qu'on avait aussi conçu un remarquable outil pour produire et analyser les apprentissages, notamment des apprentissages bien définis et provoqués.

### Simulateurs et simulations

L'utilisation des simulations pour l'apprentissage s'est faite bien avant l'apparition de la didactique professionnelle. Parmi les nombreux domaines qui ont utilisé cette démarche, on peut citer l'aviation civile et militaire et la conduite de centrales nucléaires. On remarquera qu'il s'agit de situations de travail très dynamiques, et à risques : il n'était pas envisageable d'y prévoir un apprentissage pratique qui se fasse directement sur le tas. De ce fait, la philosophie qui a présidé à l'utilisation de ces simulations fut une philosophie « réaliste » : le simulateur était de type « pleine échelle » (*fullscale*), avec comme objectif d'être un substitut de la réalité. Sa principale qualité était donc la fidélité technique : plus le simulateur était proche du réel, plus on pensait que l'apprentissage pratique serait pertinent. Dans ce monde d'ingénieurs, où les simulateurs les plus perfectionnés coûtaient un prix exorbitant, on avait tendance à confondre simulateur et simulation. Un simulateur est un objet technique, un artefact, qui reproduit avec une fidélité plus ou moins grande un objet réel (cabine de pilotage d'un avion, salle de conduite d'une centrale nucléaire). Une simulation est une démarche d'apprentissage, qui met en scène, grâce à un objet, le simulateur, des situations qui vont servir à l'acquisition des compétences professionnelles mobilisées dans l'activité. Quand on passe de la perspective simulateur à la perspective simulation, la fidélité technique devient une propriété parmi d'autres, et ce n'est plus forcément la plus importante.

Il faut bien voir que la réflexion sur la simulation engagée en didactique professionnelle s'inscrit dans une pédagogie des situations : de la même manière que Brousseau (1998) a développé en didactique des mathématiques une théorie des situations, de même on a cherché à développer une théorie des situations dans les apprentissages professionnels. Il s'agit de confronter les apprenants à des situations judicieusement choisies, qui comportent un problème, pour lequel les acteurs ne possèdent pas de procédure leur permettant d'aboutir à coup sûr au résultat. Ils vont donc être obligés de faire preuve d'intelligence de la tâche, de mobiliser des niveaux plus ou moins élevés de conceptualisation : ils vont être en position d'apprentissage. Une situation de simulation est

une « situation a-didactique » au sens que lui donne Brousseau : l'apprenant est confronté à une situation qui lui pose problème et pour laquelle il va devoir mobiliser des connaissances. Le formateur a conçu la situation de telle sorte que l'apprenant soit amené à mobiliser, parmi ses ressources, des savoirs qui permettent de traiter le problème et ainsi d'assimiler le savoir qui a permis de le résoudre. Ainsi, la situation est a-didactique pour l'apprenant ; mais elle est didactique pour le formateur. Il y a néanmoins une différence entre les situations en didactique des mathématiques et les situations en didactique professionnelle : en didactique des mathématiques, le rapport entre la situation et le savoir à mobiliser est clairement établi du point de vue de l'enseignant. En didactique professionnelle, le rapport entre la situation et le savoir à mobiliser n'est pas clairement établi. En effet, ce qu'on cherche à faire apprendre, c'est une activité et non pas un savoir. Le rapport à des savoirs existe bien, mais il est opportuniste. Par exemple, pour la conduite de centrales nucléaires, plusieurs champs conceptuels sont mobilisés, mais ils le sont partiellement, en fonction de leur utilité pratique. Par contre, quand on demande à des opérateurs de justifier la stratégie qu'ils ont choisie, la relation entre la situation et les savoirs à mobiliser devient un point central : dans ce cas, la réussite de l'action ne peut plus être le principal critère ; comme il faut démontrer la pertinence de la solution adoptée, on est dans ce que Brousseau (1998) appelle des « situations de validation ».

Utiliser la simulation comme démarche didactique pose nécessairement le problème de la relation entre la situation professionnelle de référence et la situation simulée. Étant donné que le but est d'apprendre une activité, il faut bien que l'apprentissage effectué dans la simulation aboutisse à la maîtrise de l'activité portant sur la situation professionnelle de référence : un pilote d'avion qui apprend sur simulateur n'a pas pour but de bien maîtriser la conduite du simulateur, mais d'acquérir la maîtrise du pilotage de l'avion qu'il aura à conduire. Comment être sûr que l'activité déployée sur simulateur sera, sinon identique, du moins équivalente à l'activité déployée sur l'objet réel ? Deux solutions sont utilisées. La première consiste à construire un simulateur pleine échelle, avec la recherche d'une fidélité technique maximale. On peut penser que l'activité sur simulateur ne sera pas alors foncièrement différente de l'activité sur l'objet réel. Dans ce cas l'activité est considérée comme une totalité indivise : on apprendra sur simulateur la totalité de l'activité qu'on retrouvera dans l'activité réelle. Cet apprentissage porte sur des conceptualisations (pour diagnostiquer dans quelle classe de situations on se trouve), des procédures, des habiletés, des processus de coopération-communication. On y apprend aussi à gérer ses propres ressources, à naviguer dans des consignes qui peuvent présenter plusieurs versions, à gérer des alarmes, à piloter selon plusieurs modes. Tout cela s'apprend en même temps, tout comme dans l'apprentissage sur le tas. Mais on peut aussi décider de fractionner l'apprentissage, pour le rendre moins difficile et, éventuellement, plus précis. C'est notamment ce que nous avons appelé des simulateurs de résolution de problème : on ne cherche pas alors à faire acquérir sur simulateur des habiletés, des procédures, ou des démarches de coopération. On met l'opérateur face à un problème qu'il va devoir résoudre, problème qui correspond à un des problèmes qui existent dans la situation professionnelle de référence. Pour faire une simulation de type résolution de problèmes, une condition est indispensable : il faut faire une très rigoureuse analyse du travail, de la tâche et de l'activité, pour s'assurer que le problème mis en scène en simulation est bien le même problème que celui rencontré dans le travail. On a ainsi un apprentissage de l'activité qui n'est plus global, mais qui porte sur une des dimensions constitutives de l'activité.

Quel bénéfice peut-on en tirer ? On a vu que cela permettait de rendre l'apprentissage plus simple et plus accessible. Mais ce n'est pas tout. Dans l'apprentissage qui se produit au sein du travail lui-même, ce que nous avons appelé l'activité productive, l'opérateur est en quelque sorte assujéti au réel : il ne peut traiter que les situations qu'il rencontre, dans les conditions qui lui sont imposées et avec les seuls moyens à sa disposition. La simulation permet d'apporter des degrés de liberté par rapport à cette soumission au réel. Une première manière de le faire consiste à construire le problème qui va être posé à l'apprenant. Ici il convient de bien distinguer deux opérations : identifier le problème et construire le problème. L'identification du problème, on l'a vu, consiste, grâce à l'analyse du travail, à s'assurer que le problème mis en scène sur simulateur correspond exactement au problème présent en situation de travail. La construction du problème consiste à élaborer une gamme de situations (portant sur un même problème) en multipliant les occurrences en fonction de la valeur prise par les différentes variables. Dans la réalité, certaines situations reviennent de façon régulière et d'autres sont tellement aléatoires qu'un opérateur a peu de chances de les rencontrer dans toute sa vie professionnelle. Or ces situations sont souvent très importantes pour l'apprentissage, parce qu'elles obligent à un gros travail d'intelligence de la tâche. Et pour être vraiment compétents les acteurs doivent être capables de maîtriser aussi ces situations-là, même s'ils ont très peu de chances de les rencontrer un jour. De plus, en couvrant ainsi l'ensemble des situations possibles pour un même problème, on peut transformer la variété empirique des situations rencontrées en une variation ordonnée : les situations seront mises en scène en fonction d'un ordre de difficultés croissantes. On transforme ainsi un champ professionnel, caractérisé par sa variété empirique, en champ conceptuel (Vergnaud, 1991), caractérisé par une variation ordonnée.

Ce premier bénéfice apporté par les simulations s'accompagne d'un second. Dans la réalité, les conditions de l'action sont généralement imposées : on dispose de tel type d'information, on peut agir sur tel paramètre d'action. La simulation ouvre le champ des possibles. Appelons « variables didactiques » des dimensions de l'action ou de la prise d'information sur lesquelles un concepteur de simulation peut jouer pour augmenter ou diminuer la difficulté d'un problème, pour fournir des informations inaccessibles en situation naturelle, pour accélérer ou ralentir le tempo de l'action. Ces variables didactiques sont des instruments à disposition du concepteur ou du formateur pour orienter l'apprentissage des opérateurs. Voici un exemple de variable didactique : dans une simulation de taille de la vigne, Caens-Martin (2005) permet aux apprenants de visualiser le résultat (probable) d'une taille pour une année  $n+1$ . Dans la réalité, cette prise d'information est évidemment inaccessible et les acteurs doivent faire des prévisions sur ce point. Le fait de faire voir une anticipation du processus ne supprime pas le côté aléatoire de la situation (une période de gel peut survenir qui changera la donne), mais permet aux sujets de mieux raisonner leur action.

Enfin la simulation permet d'organiser de façon systématique l'apprentissage par l'analyse réflexive et rétrospective de son activité, ce qu'on appelle communément le *debriefing*. On a pu constater qu'on apprend tout autant par l'analyse de son activité que par l'exercice de cette activité. Il est même vraisemblable que pour certains éléments constitutifs de l'activité, notamment ce qui relève de la conceptualisation dans l'action, on apprend beaucoup plus après l'action, au moment de l'analyse, que pendant l'action. Certes, ce retour sur son activité n'est pas le propre des simulations. Par exemple, les retours d'expérience font cela et ils portent sur l'activité réelle. Mais la simulation fournit un double avantage : d'une part, il n'y a d'analyse rigoureuse de son activité qu'à partir des traces de

celle-ci. Or dans la réalité les traces sont souvent peu lisibles et peu accessibles, alors qu'en simulation elles peuvent être systématiques : enregistrements vidéo, enregistrements de paramètres et de leur évolution permettent de mener des entretiens d'auto-confrontation instrumentés. D'autre part, un sujet a bien du mal à faire une auto-analyse de son activité sans l'aide d'autrui. Dans la simulation, le rôle central des formateurs est moins de conduire une séance que de diriger l'analyse faite après coup. Il en résulte souvent des confrontations fortes entre formateurs et apprenants. Et c'est un grand progrès pour l'apprentissage.

On voit comment la didactique professionnelle, sans abandonner l'importance qu'elle accorde à l'analyse du travail comme préalable à la formation, se tourne de plus en plus vers une pédagogie des situations professionnelles. Les simulations ouvrent à coup sûr de très vastes perspectives sur un apprentissage mieux ajusté à la progression des acteurs. Il a fallu pour cela s'ouvrir des degrés de liberté par rapport à la soumission au réel qui caractérise l'apprentissage sur le tas. Cela permet de sortir l'apprentissage professionnel du ghetto d'une profession, d'un métier. Tout en restant dans le domaine, on peut y apprendre aussi à diagnostiquer, à analyser, à raisonner : il y a une part de formation générale de la pensée dans les apprentissages professionnels.

### **Les formations par alternance**

Les dispositifs de formation par alternance proposent un usage didactique spécifique des situations. Le contrôle didactique ne s'exerce pas sur la structure de la situation, qui est avant tout une situation de production, mais sur ses entours et sur les conditions du déroulement de l'expérience en situation. C'est en quelque sorte l'inverse de ce qui se produit dans les simulations.

Lichtenberger (1993) considère qu'une des causes du développement des formations par alternance réside dans la possibilité qu'elles offrent de proposer, parallèlement à une formation à visée généralisante, l'apprentissage spécifique des particularités propres à une entreprise. Mais comment l'expérience vécue en situation peut-elle être considérée comme intégrée au parcours de formation ? L'hypothèse qu'on propose est la suivante : alors que la simulation fonctionne comme une métaphore (dans la relation entre situation professionnelle de référence et situation simulée), la formation par alternance fonctionne comme une métonymie.

D'abord, elle est un moyen d'apprentissage pour elle-même. En effet, pour l'employeur, pour le tuteur comme pour le stagiaire, l'objectif essentiel est que ce dernier maîtrise le plus rapidement possible la situation spécifique dans laquelle il est engagé en tant que stagiaire et en tant que producteur. Ensuite, dans un parcours de formation par alternance, la situation de travail, comme séquence en milieu professionnel, intervient comme une situation qui va servir de référence à toutes les autres situations d'apprentissage. C'est dans cette perspective que l'on peut trouver des voies pour développer ce qu'elle comporte de générique. La situation vécue au cours d'une séquence en milieu professionnel n'a pas en elle-même de portée générale, mais c'est au contraire sa spécificité qui peut en faire la richesse didactique, surtout dans une visée de généralisation. L'objectif consiste alors, non pas à chercher à en faire un cas général, mais à en faire un possible parmi un ensemble de possibles.

Il faut introduire la notion d'écart (Mayen, 1999) pour rendre compte du potentiel de développement contenu au sein de l'expérience vécue en situation professionnelle et dans le cadre de la dynamique d'un parcours de formation

organisé. Cette notion doit être considérée comme une notion théorique et comme un repère pratique. Son usage didactique est celui de levier pour la différenciation. Nous nous inspirons du processus d'équilibration décrit par Piaget (1977, p. 15). Pour lui, une forme d'équilibration est celle qui relie le réel au possible et au nécessaire. Le processus de développement comporte trois phases : la première dans laquelle toute réalité est ce qu'elle est parce qu'elle doit être ainsi. C'est ce qu'il désigne du terme de pseudo-nécessité. Elle entraîne des limitations importantes du possible qui ne se différencie que très peu du réel. La seconde est une phase de différenciation « par multiplication des possibles et conquête des nécessités dues aux compositions structurales ». La troisième est la phase d'intégration. « Le réel en tant qu'ensemble de faits est progressivement absorbé à ses deux pôles, mais enrichi d'autant : tandis que chaque transformation tend à être conçue comme une actualisation au sein d'un ensemble de variations intrinsèques possibles, les systèmes que constituent celles-ci sont sources de structures dont les compositions fournissent les raisons nécessaires des états de faits. C'est donc l'équilibre du possible et du nécessaire qui conduit à l'explication du réel en le subordonnant par intersections croissantes ». Nous faisons l'hypothèse que ce que Piaget décrit ici et qui correspond au processus de développement des structures fondamentales de la pensée correspond aussi au processus de développement pour des contenus donnés et des classes de situations professionnelles.

Si l'on s'en tient à la spécificité de la situation de travail vécue dans le parcours de formation, on risque un confinement à un stade similaire au stade de pseudo-nécessité décrit par Piaget. Pour nombre d'élèves ou d'apprentis, la situation de travail constitue ainsi la seule référence, « LA » situation professionnelle et non une situation parmi d'autres. On conçoit, à partir de là, comment il pourrait être utile de ne pas limiter les séquences en milieu professionnel à une seule expérience. Toutefois, vivre plusieurs situations ne suffit pas toujours à engager les individus dans la seconde phase du processus de développement décrit par Piaget. Tout d'abord, l'identification des différences entre situations ne va pas de soi. Nous avons posé à des élèves en stage, au moment de réalisation d'une tâche précise, une question à propos de ce qui différenciait la situation présente des situations vécues auparavant : nous avons constaté que la plupart ne pouvaient pas directement et sans sollicitations complémentaires identifier de différences. Ce n'est que progressivement, dans le cours de l'entretien, et en nous appuyant sur le cours d'action et les éléments constituant la situation pour orienter le travail de pensée des élèves que ceux-ci semblaient prendre conscience des écarts, qui souvent étaient massifs. Il apparaît donc que ce processus suppose un dispositif de guidage organisé sous la responsabilité de l'enseignant.

Les formations par alternance proposent en général plusieurs formes d'enseignement-apprentissage : l'enseignement académique préalable, parallèle ou postérieur à l'expérience vécue, les interactions de tutelle avec des professionnels expérimentés, les interactions avec les pairs au cours de séquences de retour sur l'activité, l'analyse réflexive guidée par l'enseignant. L'enseignement-apprentissage propose un travail qui vise à construire un usage « non spontané des concepts, gorgés de contenus empiriques et maniés en situations concrètes » (Vygotski, 1997, p. 369). Vygotski parle de « rupture » comme condition pour la construction des fonctions psychiques en devenir. La notion d'écart rejoint ici celle de rupture, dans la mesure où engager des ruptures relève d'une mise en évidence de l'écart et par l'obligation d'analyser, non plus dans le « langage » des pratiques quotidiennes du travail, mais dans celui des modes de

pensée du système d'enseignement, des logiques des corps de savoirs constitués, des représentations sémiotiques formalisées.

La rupture provient ainsi du fait que le processus d'enseignement-apprentissage :

- 1) pose des problèmes que ceux qui apprennent n'ont pas eu l'occasion de rencontrer ou ne pourraient pas rencontrer dans l'expérience de travail ;
- 2) leur adresse des questions qu'ils ne se seraient pas posés d'eux-mêmes ;
- 3) les contraint à les résoudre ou à y répondre en « empruntant » des voies et des instruments différents de ceux qu'ils avaient empruntés pour construire leur expérience quotidienne et pour résoudre les problèmes en situation ;
- 4) les contraint encore à le faire « à distance » des situations et du « drame » qu'elles constituent (Brousseau, 1976 ; Vergnaud, 1990 ; Pastré, 1999), et sans recours aux ressources concrètes qu'elles contiennent ;
- 5) enfin, les place dans une situation collective. En relatant sa propre expérience, chacun participe à l'émergence de la diversité des situations et de la diversité et de la variabilité de l'activité. Différences et ressemblances peuvent à cette occasion être discutées ;
- 6) enfin, des apports externes peuvent être sollicités.

Dans ce cadre, l'expérience vécue en situation constitue une opportunité de réalisation du processus d'élaboration pragmatique (Vergnaud, 1990 ; Mayen, 1997, 1998 & 2001 ; Pastré, 1999), processus par lequel un concept acquiert du sens pour un sujet à travers les situations dans lesquelles il est engagé. Elle constitue aussi une opportunité pour construire une conceptualisation pratique, « par la voie de l'expérience », à partir de cette forme d'apprentissage qu'est l'apprentissage sur le tas.

Bien que l'apprentissage sur le tas soit un apprentissage social – et non un apprentissage résultant de la seule confrontation d'un sujet avec les objets et les événements d'un monde matériel – dans lequel le sujet qui apprend peut être guidé par tous ceux avec lesquels il est en contact (Vion, 1991), il ne produit le plus souvent que des effets qui constituent « un ouvrage inachevé », la constitution d'une expérience qu'il restera à développer en compétence. En effet, on peut dire que c'est par nature que la formation des compétences sur le tas reste un processus inachevé, tout comme c'est par nature que les connaissances construites dans le processus d'enseignement-apprentissage ne peuvent trouver une forme d'achèvement qu'après un processus d'élaboration pragmatique. Parler d'ouvrage inachevé n'implique nullement que des états de stabilité intermédiaires ne soient pas construits. Ils peuvent même être durables et permettre un niveau satisfaisant de maîtrise des situations dans lesquelles un professionnel est amené à agir. Parler d'ouvrage inachevé c'est, laisser ouvertes des possibilités de développement, d'invention de nouvelles formes d'organisation de l'activité pour répondre aux évolutions des situations.

Le retour sur l'expérience vécue en situation dans un dispositif de formation par alternance, ne peut pas être un simple retour sur l'action de celui qui apprend, mais c'est forcément aussi un retour sur son activité de compréhension, d'interprétation des situations, de l'activité des autres plus expérimentés, au premier rang desquels le professionnel-tuteur ; c'est enfin un retour sur l'interaction, sur ce qui s'y est dit, sur ce qui s'y est fait. C'est aussi pour cela que la notion

d'écart est fructueuse, pour l'exploitation et le développement d'une expérience qui n'est pas toujours l'expérience de l'action, mais parfois l'expérience de la réalisation d'une partie de l'action ou, plus simplement de son observation ou d'échanges verbaux à son propos.

Identifier des écarts entre les composantes de deux situations, entre deux actions visant un même but, entre les actions de deux professionnels expérimentés pour une même tâche, c'est déjà s'engager dans une analyse, déjà identifier des variables, déjà entrer dans le processus d'identification de la structure conceptuelle d'une situation, déjà analyser des schèmes et les comparer. C'est surtout, déjà ordonner un peu les choses et se déprendre de l'illusion du « tout est pareil » ou « tout est différent » souvent identifiée chez les élèves et apprentis.

Si le propre du processus d'enseignement-apprentissage est de généraliser et d'abstraire il permet aussi de constituer une aide à la « déprise » subjective de ce qui se construit dans l'expérience. Pour cela, si l'analyse de l'activité après-coup reste une voie royale, on conçoit aussi que l'enseignement-apprentissage préalable, « l'apprentissage avant », constitue une première forme de mise à distance de l'emprise de l'expérience, tout comme pourrait l'être l'analyse du travail comme instrument à usage de l'apprenant pour guider son propre processus d'apprentissage, et identifier et analyser des écarts. Mais qu'il s'agisse des « connaissances académiques », ou des concepts et méthodes de l'analyse du travail, ces ressources ont pour caractéristiques d'être à la fois ouvertes pour accueillir les particularités, les spécificités propres aux situations vécues (au sein desquelles les spécificités des autres qui aident à l'apprentissage), et constituant en même temps un instrument de mise à distance, donc déjà de généralisation et de « désenprise » du spécifique et de l'immédiat.

## **6. VERS UNE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ÉLARGIE : UNE INGÉNIERIE DES COMPÉTENCES**

On ne saurait réduire la didactique professionnelle à l'analyse du travail orientée « formation » et à l'utilisation de situations de travail pour provoquer des apprentissages. En s'inspirant du cadre théorique de la conceptualisation dans l'action, la didactique professionnelle devrait permettre un autre regard sur le travail et sur le développement par et dans le travail. En effet les situations de travail peuvent être porteuses des conditions du développement, sans intentions formatrices, lorsqu'elles dessinent des caractéristiques propres à engendrer et soutenir des processus de conceptualisation, des « situations potentielles de développement » (Mayen, 1999). Les caractéristiques des situations rencontrent alors la zone de proche développement des personnes et ouvrent des possibilités de relance et de développement de leurs capacités, de leurs mobiles, de leurs valeurs et de leur identité. Le travail est formateur, mais il faut préciser : pas seulement formateur au sens où il permet l'apprentissage des modes d'exécution de l'action orientés par la reconnaissance de configurations pré-établies, mais aussi formateur de systèmes de concepts. À l'inverse, le fait que des situations puissent être porteuses de potentiels de développement implique aussi que d'autres peuvent ne pas l'être, ou pire, peuvent limiter et inhiber les processus de conceptualisation. Cela conduit à une action sur les milieux pour que soient rendus possibles au moins l'expression, au mieux la construction et le développement

des capacités d'action. L'ingénierie de formation consiste aussi à agir sur le milieu dans lequel s'exerce l'activité professionnelle. Elle rejoint sur ce point les intentions de l'ergonomie.

Plusieurs thèmes abordés dans cette note de synthèse convergent dans ce sens : évolution de la didactique professionnelle de la notion de compétence vers celle de pouvoir d'agir, importance de la notion de développement, prétentions à intervenir sur les situations de travail et pas seulement sur les hommes et leurs capacités d'action. On s'est focalisé au départ sur l'objet transformé, les instruments pour le faire et les conditions intervenant sur les phénomènes et processus de transformation de l'objet. Aujourd'hui la didactique professionnelle s'ouvre aux dimensions de protection de soi, de réalisation psychique et identitaire, aux interactions entre humains. Autrement dit, c'est la nature même et le périmètre des situations considérées, les objets de conceptualisation à prendre en compte qui sont amenés à évoluer. On cherchera à décrire cette ouverture selon deux axes : la prise en compte des évolutions récentes du travail et la question du développement dans le travail.

### **La didactique professionnelle face à l'accroissement des procédures et à l'incertitude des prescriptions**

À quelles évolutions les plus récentes du travail la didactique professionnelle s'est-elle trouvée confrontée ? À une double inflexion, qui est source de tensions : d'une part, un moindre cadrage du travail et, d'autre part, une multiplication des procédures prescrites. Certains pans du travail à réaliser sont fortement contraints par des normes. Les dispositifs d'assurance qualité, de traçabilité, de prévention des risques réduisent les marges de manœuvre au cœur de l'action. À l'inverse, certains pans du travail donnent lieu à la définition de buts généraux, porteurs de beaucoup d'ambiguïtés, pas toujours compatibles entre eux ni cohérents avec les ressources des professionnels. Les manières de réaliser ces buts restent, quant à elles, peu définies. À cela s'ajoute le fait que les tâches sont aujourd'hui le plus souvent référées à des destinataires (clients, usagers, bénéficiaires). Cela place les professionnels face à une forme d'obligation qui ne provient plus de la hiérarchie ou de l'institution, mais qui est supposée provenir de ceux à qui le travail serait destiné. Ce qui accroît la complexité des situations et est sans doute beaucoup plus difficile à supporter.

Du point de vue des processus d'apprentissage, la multiplication des contraintes procédurales s'accompagne le plus souvent de l'idée selon laquelle les procédures ne posent pas d'autres problèmes que leur connaissance stricte, l'entraînement à leur exécution, l'exigence d'attention à leur application. Il est rare que l'on se préoccupe des processus d'appropriation qui sont en jeu. Par ailleurs, on admet que les procédures sont d'abord efficaces pour les cas prévus pour leur exécution. Par contre, lors de situations inédites ou incidentelles, quand il faut faire un diagnostic, quand on a le choix entre plusieurs procédures disponibles, il devient nécessaire d'adapter ces procédures, voire d'inventer de manières de faire inédites.

Parler de processus d'appropriation amène à considérer les procédures comme des artefacts produits par des professionnels pour influencer l'action d'autres professionnels. Comme pour tout artefact, une procédure ne devient un instrument à disposition du sujet que grâce à une genèse instrumentale (Rabardel, 1995), qui se compose de deux transformations : l'artefact « procédure » est transformé en instrument, quand on lui découvre et attribue des



fonctions qui permettent de s'en servir pour atteindre les buts de l'action. Par ailleurs le schème qui utilise les procédures est lui-même transformé par incorporation des procédures à sa propre organisation. La procédure cesse alors d'être extrinsèque pour devenir un élément constitutif de l'organisation de l'activité du sujet.

Cette transformation des procédures ne va pas de soi. Il revient alors à la personne de construire la nécessité du recours à une procédure pour une classe de situations donnée, d'en redéfinir les buts, de les relier au processus dans son ensemble, d'identifier le lien entre procédures et phénomènes en cause (risques, fonctionnement technique ou social, logique de l'objet du travail, etc.). Les concepteurs des procédures inventent celles-ci en fonction des connaissances qu'ils ont des situations. Ils ont des enjeux et visent des buts le plus souvent bien identifiés, s'appuient sur une expertise, scientifique ou technique. Or l'activité créatrice des concepteurs reste le plus souvent ignorée de ceux qui sont chargés de se servir des procédures pour agir. Certains travaux ont montré (Mayen & Savoyant, 1999 & 2002 ; Mayen & Vidal, 2005) qu'il existe une activité créatrice des « exécutants » ; autrement dit un développement qui accompagne et soutient l'appropriation et la mise en œuvre des procédures. Bref, pour accepter d'appliquer strictement des procédures, un détour est nécessaire qui correspond au processus d'appropriation instrumental, puisque les procédures ne sont qu'un instrument parmi d'autres pour orienter et étayer la réalisation de l'action.

Venons-en maintenant à l'autre type d'évolution du travail que nous avons pointé : le moindre cadrage du travail. Il faut distinguer deux cas. Le premier cas est relativement traditionnel : les buts sont flous, les manières d'agir peu codifiées, mais des formations et des groupes professionnels existent. On pense par exemple aux métiers d'encadrement ou d'éducation spécialisée. Le deuxième cas porte sur des situations où des emplois ou des fonctions sont en émergence. Dans ce cas, les instances qui décident de leur donner une existence et de les inscrire dans un cadre organisationnel ne sont pas souvent en mesure d'aller au-delà d'une esquisse de définition du travail. Comme l'écrit Leplat (1996), il y a bien une série de tâches à réaliser, de buts à atteindre, mais ceux-ci ne sont pas précisément définis, pas plus que les critères de réussite. Les voies pour atteindre ces buts le sont encore moins, tout comme les limites de l'action au regard de celle des autres professionnels agissant dans le processus de travail ; on repère mal ce qu'il est possible et pas possible de faire. Il n'existe pas de savoirs constitués, de manières de faire et de penser, de lieux d'échange et de transmission, de formations. Ceux qui recrutent et affectent des professionnels sur ces emplois sont amenés à procéder par approximations. Approximations entre les contours de la fonction nouvelle et des profils professionnels. On part de l'hypothèse selon laquelle un type d'expérience, de qualification, de niveau de formation, de motivation constituent un potentiel de ressources pour agir efficacement dans ces situations nouvelles. La mesure concernant les emplois-jeunes a ainsi mis en relation des espaces de travail dont on supposait qu'ils recelaient des besoins d'action et des individus dont les profils devaient leur permettre de trouver leur place, de définir des tâches à réaliser et de parvenir à le faire. Dans le domaine de la Validation des acquis de l'expérience (VAE), on a vu émerger toutes sortes de fonctions nouvelles : conseil préalable à l'engagement en VAE dans les points-relais conseils, accompagnement en VAE. Même le travail confié aux jurys correspond aussi à une activité nouvelle. On peut dire que dans tous ces cas, les professionnels sont amenés à identifier des repères de cadrage de leur action, à en définir de nouveaux ou à développer ceux qui sont préfigurés. Ils sont amenés à inventer des formes d'action, des manières de faire, de penser, de se situer dans le processus de travail, d'inventer une

posture vis-à-vis des autres acteurs, du collectif de travail, et surtout des « bénéficiaires » ou usagers du service. Ce faisant, ils contribuent à construire la fonction ou l'emploi, à la positionner dans l'organisation sociale dans lesquelles ces fonctions et ces emplois s'inscrivent. La didactique professionnelle a son mot à dire dans l'accompagnement de ces processus : mettant l'accent depuis le début sur l'intelligence au travail, sur le pouvoir des acteurs à s'adapter aux nouveautés et aux ruptures, elle permet à la fois de penser et de réguler ces nouvelles formes de travail en émergence. Et, du coup, elle peut rendre l'expérience de ces mutations moins traumatisante.

### **Le développement dans le travail**

Considérer le développement qui s'opère dans le travail conduit à donner à l'analyse du travail, outre une finalité d'analyse de l'activité actuelle des professionnels, une finalité plus générale, qui consiste à identifier les conditions dans lesquelles les capacités d'action d'un sujet s'expriment, se forment et se développent. Autrement dit, il s'agit d'examiner, au cours de toute analyse du travail, les conditions qui contraignent, inhibent, libèrent ou favorisent l'expression et le développement des capacités d'action. Nous ne ferons qu'introduire ce thème qui méritera des développements ultérieurs : le développement n'est pas seulement confrontation à des problèmes, mais participation à un univers culturel dans lequel la médiation d'autrui et l'usage des instruments de la culture sont déterminants. On peut reconnaître là un certain nombre de remarques faites par Bruner (1983 & 2000) : le monde social constitue ce à quoi nous devons nous adapter en même temps que la boîte à outils qui nous permet de le faire ; il offre de très nombreuses opportunités d'étayage pour nos apprentissages et il se trouve souvent quelqu'un pour nous aider à agir et à apprendre. Nous apprenons des situations (Pastré, 1999), mais celles-ci ne sont pas seulement composées de problèmes : elles comportent un bon nombre de moyens pour les résoudre, parmi lesquels la médiation des autres, les formes organisées de l'action collective, de la coopération, l'ensemble des instruments pour agir et l'ensemble des instruments symboliques conçus pour aider à agir, pour apprendre à le faire, ou pour orienter l'action, comme le sont les prescriptions.

### **CONCLUSION**

La didactique professionnelle est née, en France, au sein d'un petit groupe de chercheurs issus de la formation des adultes, de la didactique des disciplines et de la psychologie ergonomique. Il nous semble que le travail effectué, tant en recherches de terrain qu'en élaboration théorique, est loin d'avoir été négligeable. Au fil des années, l'équipe initiale s'est étoffée et élargie en incluant les docteurs, puis les enseignants-chercheurs qui se reconnaissent dans cette démarche à la fois théorique et pratique. Une association – « Recherches et pratiques en didactique professionnelle » – s'est constituée. Elle regroupe les enseignants, chercheurs et praticiens qui veulent développer cette approche. Elle fonctionne en étroite liaison avec l'Association pour la recherche sur le développement des compétences (ARDECO), créée à l'initiative de G. Vergnaud, centrée autour du cadre théorique de la conceptualisation dans l'action. Une revue est en projet. Des débats vifs et féconds ont lieu avec des chercheurs et des équipes qui, comme nous, s'intéressent à l'analyse de l'activité et aux apprentissages professionnels, en France et à l'étranger. Si nous voulions résumer d'une phrase

ce qui fait notre spécificité, nous pourrions dire que nous cherchons à maintenir le meilleur équilibre possible entre trois dimensions qui nous paraissent tout aussi importantes les unes que les autres : la dimension du social, avec une sensibilité particulière vis-à-vis des problèmes du travail, de son histoire et de son évolution, et des questions cruciales qui s'y posent aujourd'hui ; la dimension théorique, car il n'y a pas d'analyse possible de l'activité si on ne s'appuie pas sur un cadre théorique consistant, qui cherche à se renouveler par un permanent approfondissement ; la dimension opératoire, avec la conviction que pour aborder l'analyse de l'activité et de l'apprentissage il faut des concepts et des méthodes précis, utilisables et accessibles au plus grand nombre.

Pierre Pastré  
pastre@cnam.fr

Conservatoire national des arts et métiers  
Centre de recherches en formation (CRF), chaire de communication didactique

Patrick Mayen  
patrick.mayen@educagri.fr

Établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon  
Unité développement professionnel et formation

Gérard Vergnaud  
gerard.vergnaud@univ-paris8.fr  
Université Paris 8 – Saint-Denis

Laboratoire Paragraphe, équipe Conception, création, compétences et usages (C3U)

## NOTES

- (1) Il y a deux distinctions qui ne se recouvrent pas totalement : d'une part la distinction entre apprentissage incident et apprentissage intentionnel ; d'autre part la distinction entre apprentissage au travail et apprentissage scolaire. En particulier, l'école ne génère pas que des apprentissages intentionnels ; il s'y produit aussi des apprentissages incidents.
- (2) « Subjectif » ne signifie ici en aucune manière aléatoire et non motivé.
- (3) Tout en remplaçant le terme « image » par « modèle », plus neutre, ce qui permet d'éviter toute référence à une épistémologie faisant de la représentation un simple reflet de la réalité.
- (4) Mais on y inclut toutes les actions dont le but est d'approfondir la connaissance du domaine.
- (5) On trouve un bon exemple de ce recouvrement entre modèle cognitif empirique et modèle opératif dans le débat récurrent entre agriculteurs et ingénieurs agronomes : les agronomes dénoncent le caractère empirique du modèle cognitif utilisé par les agriculteurs. Les agriculteurs tiennent à leur modèle, non pas à cause de son caractère empirique, mais à cause de sa valeur opérative.
- (6) C'est un point que devraient avoir en tête les gens qui construisent des référentiels.
- (7) On utilise ici la notion de *debriefing* en un sens large : elle inclut les entretiens d'auto-confrontation et les analyses faites en groupe sous la direction du formateur (*debriefing* au sens étroit).
- (8) On conduit ou on supervise des systèmes techniques plus ou moins complexes. Mais on peut aussi les concevoir ou les réparer.
- (9) « Didactique » au sens strict du terme, si on reprend la définition de G. Vergnaud : « La didactique est l'analyse des processus de transmission et d'acquisition des connaissances et des compétences, en vue de les améliorer » (1992). Lors de sa première étape d'analyse du travail, la didactique professionnelle n'était didactique qu'au sens large.

## BIBLIOGRAPHIE

- AUDIN J.-C. (2004). « Conduite de l'appareil en final et prise de décision ». Communication au séminaire *Conception, création, compétences et usages*, coordonné par P. Rabardel & G. Vergnaud : université Paris 8 – Saint-Denis.
- AMALBERTI R. (1996). *La conduite des systèmes à risque*. Paris : PUF.
- BACHELARD G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : J. Vrin.
- BACHELARD G. (1940). *La philosophie du non*. Paris : PUF.
- BACHELARD G. (1943). *L'air et les songes*. Paris : J. Corti.
- BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : Éd. La Pensée Sauvage.
- BRUNER J. S. (1983). *Savoir faire, savoir dire : le développement de l'enfant*. Paris : PUF.
- BRUNER J. S. (2000). *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.
- CAENS-MARTIN S. (1999). « Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole : la taille de la vigne ». *Éducation permanente*, n° 39 (« Apprendre des situations »), p. 99-114.

- CAENS-MARTIN S. (2005). Concevoir un simulateur pour apprendre à gérer un système vivant à des fins de production : la taille de la vigne ». In P. Pastré (dir.), *Apprendre par la simulation*. Toulouse : Octarès, p. 81-106.
- CHEVALLARD Y. (1983). *La transposition didactique*. Grenoble : Éd. La Pensée Sauvage.
- CLAUZARD Ph. (à paraître). « Registre pragmatique et registre épistémique dans un cours de grammaire à l'école élémentaire ». *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*. Actes du colloque de Nantes, 14-16 février 2005. Nantes : IUFM des Pays-de-la-Loire.
- DOUADY R. (1986). « Jeux de cadres et dialectique outil-objet ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7, n° 2, p. 5-31.
- DURAND M. (1998). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- FALZON P. (1989). *Ergonomie cognitive du dialogue*. Grenoble : PUG.
- GOFFMAN E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éd. de Minuit.
- GRICE H. P. (1979). « Logique et conversation ». *Communications*, n° 30, p. 57-72.
- HOC J.-M. (1996). *Supervision et contrôle de processus*. Grenoble : PUG.
- KEYSER V. de & NYSSEN A.-S. (1993). « Les erreurs humaines en anesthésie ». *Le travail humain*, vol. 56, n° 2-3 (« Analyse cognitive du travail : hommage à Jacques Leplat »), p. 243-266.
- LEPLAT J. (1997). *Regards sur l'activité*. Paris : PUF.
- LICHTENBERGER Y. (2000). « La compétence comme prise de responsabilité ». *Les Cahiers des clubs CRIN*, n° [spécial] (« Entreprise et compétences : le sens des évolutions »). Paris : Écrin.
- MAURICE J.-J. (1996). *Modélisation du savoir-faire de l'enseignant expérimenté : adaptation aux contraintes, anticipation, négociation, pilotage de la classe par les tâches scolaires*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Pierre Mendès-France (Grenoble 2).
- MAYEN P. (1997). *Compétences pragmatiques en situation de communication professionnelle : une approche de didactique professionnelle*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 5.
- MAYEN P. (1998a). « Évolutions dans le parcours professionnel et processus de transformation des compétences ». In *Actes du colloque de la Société d'ergonomie de langue française (SELF)*. Paris : SELF.
- MAYEN P. (1998b). « Le processus d'adaptation pragmatique dans la coordination d'une relation de service ». In K. Kostulski & A. Trognon (dir.), *Communication interactive dans les groupes de travail*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, p. 205-234.
- MAYEN P. (1999). « Effets d'apprentissage dans les interactions ordinaires tuteur-novice ». In *Actes du congrès de l'Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE) : Bordeaux, juillet 1999*. Paris : AECSE.
- MAYEN P. (2000). « Interactions tutorales au travail et négociations formatives. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 35, p. 59-73.
- MAYEN P. (2000). « Le rôle des propriétés des communications dans le développement des compétences en situation professionnelle : communication ». In *Résumés des communications : débat sur les recherches et les innovations : 5<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation : La Sorbonne, Paris, 12-15 avril 2000*. Antony [Hauts-de-Seine] : APRIEF, p. 289-290.
- MAYEN P. (2005). « Travail de relation de service, compétences et formation ». In M. Cerf & P. Falzon (dir.), *Travailler dans le service*. Paris : PUF, p. 59-81.
- MAYEN P. & SAVOYANT A. (1999). « Application de procédures et compétences », *Formation-emploi : revue française de sciences sociales*, n° 67 (« Activités de travail et dynamique des compétences »), p. 77-92.
- MAYEN P. & SAVOYANT A. (2002). « Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle ». In *Les évolutions de la prescription*. Actes du 37<sup>e</sup> congrès de la Société d'ergonomie de langue française : Aix-en-Provence, 2002. Document disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.ergonomie-self.org/self2002/mayen.pdf> (consulté le 27 février 2006).
- MAYEN P. & SPECOGNA A. (2005). « Conseiller, un jeu de langage et une activité professionnelle ». *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain*, n° 115, p. 99-113.
- MAYEN P. & VIDAL C. (2005). « Conception, formation et développement des règles au travail ». In P. Rabardel & P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès, p. 34-56.
- OCHANINE D. A. (1981). *L'image opérative*. Actes d'un séminaire (1-5 juin 1981) [organisé par l'université de Paris 1 (Panthéon-Sorbonne), Centre d'éducation permanente, département d'ergonomie et d'écologie humaine ; recueil d'articles de D. Ochanine. Paris : Université de Paris 1.
- OMBREDANE A. & FAVERGE J.-M. (1955). *L'analyse du travail : facteur d'économie humaine et de productivité*. Paris : PUF.
- PASTRÉ P. (1994). « Le rôle des schèmes et des concepts dans la formation des compétences ». *Performances humaines et techniques*, n° 71, p. 21-28.
- PASTRÉ P. (1999). « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives ». *Éducation permanente*, n° 139 (« Apprendre des situations »), p. 13-35.
- PASTRÉ P. (2004). « Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion des situations problèmes : le cas des régleurs en plasturgie. In R. Samurçay & P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès, p. 17-48.
- PASTRÉ P. [dir.] (2005a). *Apprendre par la simulation*. Toulouse : Octarès.
- PASTRÉ P. (2005b). « Analyse d'un apprentissage sur simulateur : de jeunes ingénieurs aux prises avec la conduite d'une centrale nucléaire ». In P. Pastré (dir.), *Apprendre par la simulation*. Toulouse : Octarès, p. 241-267.
- PASTRÉ P. (2005c). « Genèse et identité ». In P. Rabardel & P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès, p. 231-259.
- PAVARD, B. (1994). *Systèmes coopératifs : de la modélisation à la conception*. Toulouse : Éd. Octarès.
- PIAGET J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.
- PIAGET J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.

- PIAGET J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- RABARDEL P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.
- RABARDEL P. (2005). « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir ». In P. Rabardel & P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès, p. 11-30.
- RECOPE M. & VERGNAUD, G. (2000). « De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui ». *Psychologie française*, vol. 45, n° 1, p. 35-50.
- RICŒUR P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Éd. du Seuil.
- RICŒUR P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éd. du Seuil.
- ROGALSKI J. (1995). Former à la coopération dans la gestion de sinistres ». *Éducation permanente*, n° 135, p. 47-64.
- ROGALSKI J. (2005). « Dialectique entre processus de conceptualisation, processus de transposition didactique de situations professionnelles et analyse de l'activité ». In P. Pastré (dir.), *Apprendre par la simulation*. Toulouse : Octarès, p. 313-334.
- ROGALSKI J. & DUREY A. (2004). « Compétences, savoirs de référence et outils cognitifs opératifs ». In R. Samurçay & P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès, p. 109-136.
- ROGALSKI J. & SAMURCAY R. (1993). « Représentations de référence : outils pour le contrôle d'environnements dynamiques ». In A. Weill-Fassina, P. Rabardel & D. Dubois (dir.), *Représentations pour l'action*. Toulouse : Octarès, p. 183-208.
- SAMURCAY R. & RABARDEL P. (2004). « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions ». In R. Samurçay & P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès, p. 163-180.
- SAMURCAY R. & ROGALSKI J. (1992). « Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes », *Éducation permanente* n° 111, p. 227-242.
- SAVOYANT A. (2005). « L'activité en situation de simulation : objet d'analyse et moyen de développement ». In P. Pastré (dir.), *Apprendre par la simulation*. Toulouse : Octarès, p. 41-54.
- SPERBER D. & WILSON D. (1989). *La pertinence : communication et cognition*. Paris : Éd. de Minuit.
- TROGNON A. & GHIGLIONE A. (1993). *Où va la pragmatique ?* Grenoble : PUG.
- VERGNAUD G. (1990). « La théorie des champs conceptuels ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10, n° 2-3, p. 133-170.
- VERGNAUD G. (1992). « Approches didactiques en formation d'adultes ». *Éducation permanente*, n° 111, p. 21-31.
- VERGNAUD G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation ». In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF, p. 275-292.
- VERGNAUD G. (1998). « Les conditions de mise en œuvre de la démarche compétences ». Communication aux *Journées internationales de la formation*. Organisées par le Centre national du patronat français (CNPF) : Deauville, 7-8 octobre 1998.
- VERGNAUD G. (1999). « Le développement cognitif de l'adulte ». In P. Carré & P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod, p. 189-203.
- VEYNE P. (1978). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Éd. du Seuil.
- VINATIER I. & NUMA-BOCAGE L. (à paraître). « Apprentissage et développement : un script de l'activité enseignante ». In *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*. Actes du colloque de Nantes, 14-16 février 2005. Nantes : IUFM des Pays-de-la-Loire.
- VION, M. (1991). *L'apprentissage « sur le tas » comme problème de recherche. Rapport de recherche pour le Ministère de la recherche et de la technologie*. Villeta-neuse : Université Paris 13 : Laboratoire « Communication et travail ».
- VYGOTSKI L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute [1<sup>re</sup> éd. 1934].

# NOTES CRITIQUES

BROUGÈRE Gilles & RAYNA Sylvie (dir.). *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels*. Lyon : INRP, 2005. – 209 p. (Éducation, politique, sociétés)

Co-dirigé par Sylvie Rayna et Gilles Brougère, l'ouvrage s'inscrit dans un domaine de recherche, la petite enfance, qu'ils ont largement contribué à développer par leurs propres travaux et collaborations. Issu d'un séminaire organisé à l'INRP, il réunit six études portant sur les conceptions et les pratiques d'accueil des jeunes enfants autour d'une thématique commune : les relations entre parents et professionnels. L'intérêt majeur de l'ouvrage est d'en montrer l'actualité et la forte diversité : tant au niveau des institutions étudiées en France (crèche collective, école maternelle et pouponnière sociale), que des cultures et des politiques publiques nationales. Du point de vue des parents, privilégié dans la plupart de ses contributions, cette diversité est également mise en valeur, que ce soit leurs attentes à l'égard des institutions, leurs investissements et modalités de communication avec les professionnels, leurs représentations de la petite enfance et celles du devenir de leur enfant. Qui dit diversité dit non seulement pluralité des dispositifs, des acteurs, de leurs stratégies et modalités d'engagement, mais aussi complexité de leurs relations. D'où l'importance de l'introduction, « *Parents et professionnels face à l'accueil et à l'éducation du jeune enfant* », où G. Brougère pose une série de questions qui traversent peu ou prou les six travaux présentés.

Impossible, en effet, de ne pas interroger la frontière qui constitue deux catégories bien distinctes d'acteurs : les uns désignés comme des « professionnels », les autres comme des « parents ». Les avancées difficiles d'une professionnalisation de ces métiers dits « maternels » montrent tout l'effort fait pour construire des qualifications et des standards doublement abstraits de la singularité et d'une naturalisation des relations mère-enfant. Il faut également insister ici sur la « professionnalisation du rôle de la mère », soulignée dès 1973 par le travail pionnier de J.C. Chamboredon et J. Prévot, à laquelle notre présent associe désormais les pères. Aussi, chaque institution témoigne à sa manière de ce type de partage, frontière à chaque fois retracée par ses acteurs. Une telle analyse est

indispensable pour comprendre ce qui se joue dans l'idée même de « partenariat » devenue aujourd'hui une injonction institutionnelle qui s'impose aux familles et aux professionnels. De part et d'autre, elle recouvre des pratiques et des significations très hétérogènes, des rationalités proprement politiques aussi bien que gestionnaires et éducatives. Son principe même qui suppose un espace de choix entre différents modes et lieux d'accueil est mis à l'épreuve par les situations auxquelles sont confrontées les familles. Pour les professionnels, cette thématique du partenariat connaît une nouvelle inflexion qui met l'accent sur la parentalité, l'accueil conjoint des parents et des enfants, voire sur une éducation familiale. Plus avant, cette présentation appelle à questionner l'objectif même d'une relation partenariale : pourquoi ? pour qui ? C'est dire l'hétérogénéité des démarches d'accueil des jeunes enfants que recouvrent des terminologies flottantes : soins (approche physiologique, hygiénique et pédiatrique), éveil, éducation, socialisation, scolarisation... Au cœur des relations entre parents et professionnels se jouent donc différentes conceptions de l'enfant et de son intérêt : santé, développement personnel et social, réussite scolaire...

L'ouvrage s'ouvre par « *L'examen thématique de l'OCDE des politiques d'accueil et d'éducation de la petite enfance* », présenté par Sylvie Rayna et John Benett. Au niveau des treize pays de l'OCDE de cette enquête lancée en 1998, les auteurs montrent comment le renforcement de l'implication des familles constitue désormais un élément majeur des politiques destinées à favoriser un accès équitable des jeunes enfants à une éducation de qualité. Ils font également état de ses obstacles en termes de « barrière culturelle » et de disponibilité des familles.

Véronique Francis s'attache au « *Partenariat école-famille : le rôle de l'enfant messenger* » pour étudier les rapports que les familles populaires entretiennent à l'école maternelle. Pour serrer au plus près les pratiques, elle examine des dispositifs d'information à caractère conversationnel qui circulent entre la classe et la famille, tels les « cahiers de vie » qui témoignent de l'activité de l'enfant à l'école. Ainsi, elle peut mettre en lumière et analyser tout le travail des mères pour avoir accès, de cette manière

indirecte, aux contenus et aux démarches mis en œuvre dans la classe. C'est, du même coup, l'importance de l'enfant en tant que messenger et des interactions verbales qui se nouent grâce à ces dispositifs qui est soulignée. Sa réflexion sur la diversité des pratiques enseignantes permet également de pointer les ambiguïtés qui traversent ces dispositifs. Cette étude insiste au total sur les moyens qu'offre ou non l'école maternelle aux familles populaires pour non seulement savoir décrypter ses messages explicites et implicites, mais aussi pour avoir prise sur elle ; c'est-à-dire en un mot, pour devenir véritablement des « parents d'élèves ».

Dans « *Suppléance précoce et coopération entre parents et professionnels : l'exemple des pouponnières sociales en France* », Marie-Pierre Mackiewicz nous plonge au cœur des évolutions récentes en matière de protection de l'enfance dont la coopération avec les familles est désormais un enjeu majeur. Elle construit un modèle de la relation de suppléance, relatif aux configurations familiales des enfants accueillis. Cinq modes de suppléance sont ainsi distingués qui vont de pair avec des rapports différents aux professionnels et des implications différentes des parents dans les processus de décision. S'élargissant à la notion de relation de co-éducation, l'analyse interroge comment elle peut s'accompagner d'une dynamique de requalification des parents, quand les pouponnières sociales figurent encore un lieu de stigmatisation des familles.

Les deux travaux suivants, celui de Catherine Bouve, *Relations parents professionnels dans les crèches collectives : une analyse du point de vue des parents*, et celui de Pierre Moisset, *La diversité des rapports parentaux à la crèche et ses déterminants*, présentent deux modes de construction des relations entre parents et crèche collective. Le premier s'attache à construire une typologie des relations avec les professionnels combinant le type d'échanges et d'adhésion aux normes éducatives de la crèche. Il montre différents profils parentaux irréductibles à une catégorisation socioéconomique des familles signifiant distance ou proximité à l'institution. Construite à partir de la notion de « culture pédiatrique », la typologie du second insiste en outre sur la diversité des personnels dans les crèches où les auxiliaires de puériculture et les psychologues constituent des interlocuteurs bien différenciés pour les parents.

*L'arrivée des bébés, le matin, dans les crèches françaises et japonaises : une comparaison des pratiques d'accueil*, étude réalisée par Olga Baudelot, Miwako Hoshi-Watanabe et Hiroyo Takahashi, développe un travail d'observation comparative des pratiques quoti-

diennes dans les crèches. L'analyse minutieuse des dispositifs, des lieux, des temporalités, des gestes et des modalités d'interactions, permet de mettre en évidence deux modalités d'accueil fortement contrastées : en France, centrée sur la relation parent-professionnel et la question de la séparation pour l'enfant ; au Japon, privilégiant la proximité physique avec l'enfant et la recherche d'un prolongement maternel avec la famille. Au-delà de la diversité des modes de prise en charge d'un pays à l'autre, se révèlent ainsi des traditions éducatives et des conceptions différentes des jeunes enfants.

Une large bibliographie nationale et internationale rassemble l'ensemble des références citées par les six études de cet ouvrage : outil précieux pour se repérer dans ce domaine des recherches sur la petite enfance, outil également fédérateur des différentes méthodologies et choix théoriques des auteurs. Malgré leur hétérogénéité, la perspective frayée par cet ouvrage s'inscrit nettement dans une approche sociologique soucieuse d'articuler le positionnement des acteurs, le sens des pratiques et leur mise en forme institutionnelle, politique et culturelle. Dans cette perspective, l'accent pourrait être également mis sur les dynamiques des rapports entre les parents et professionnels et sur leurs transformations à mesure que l'enfant grandit. En effet, si des profils des parents sont bien diversifiés et échappent à tout déterminisme social, il reste à comprendre comment ils sont mis à l'épreuve des situations auxquelles les familles sont confrontées, donnant lieu à des réajustements, voire à de nouvelles postures. L'ouvrage appelle ainsi une analyse de cette expérience que d'être « parent », dans la durée, à travers la confrontation aux différents milieux où est accueilli leur enfant. Avec ces transformations, place peut être faite également à une représentation de l'enfant comme « acteur » de ces relations entre parents et professionnels et à son expérience vécue. Aussi, bien présente quand il s'agit d'observer les pratiques françaises et japonaises d'accueil des jeunes enfants dans les crèches, l'analyse comparative dont chacun connaît l'extrême difficulté, mériterait sans doute d'être davantage avancée sur le terrain des différentes institutions françaises investiguées. C'est dire, d'une autre manière, la richesse foisonnante de cet ouvrage, l'originalité des travaux et la qualité des matériaux qu'il réunit.

Pascale Garnier

Institut universitaire de formation des maîtres, Créteil  
ESCOL, université Paris VIII

DEMEUSE Marc ; BAYE Ariane ; STRAETEN Marie-Hélène ; NICAISE Julien & MATOUL Anne (éd.). *Vers une école juste et efficace : vingt-six contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation : une approche internationale*. Bruxelles : De Boeck, 2005. – 627 p. (Économie, société ; région)

Cet ouvrage, composé de vingt-six contributions, propose une approche internationale des thèmes de l'efficacité et de l'équité des systèmes d'enseignement et de formation. Il prolonge la réflexion d'un colloque organisé à Liège en septembre 2003 par l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE), sur la place de l'évaluation, entre équité et efficacité. Ces deux notions, souvent présentées comme contradictoires, sont envisagées l'une après l'autre avant d'être confrontées dans une dernière partie qui pose la question de leur complémentarité.

La première partie rassemble une série d'analyses sur la notion polysémique d'efficacité. M. Demeuse, A. Matoul, P. Schillings et R. Denooz synthétisent les principales acceptions du terme qui seront employées par la suite (chap. 1). La première définition présente l'efficacité comme le rapport entre les quantités produites et les facteurs de production engagés. J.-J. Paul (chap. 2) propose ainsi de sortir des appréciations subjectives d'experts sur les systèmes éducatifs pour procéder à une analyse de leur efficacité, tant interne (en retenant comme variables la dépense intérieure d'éducation, la répartition des moyens...) qu'externe (salaire de sortie, durée de recherche du premier emploi...). J. Bourdon retient la même définition (chap. 4) pour tirer les leçons de multiples enquêtes internationales et tenter d'isoler, au sein des pays en développement, les facteurs d'un meilleur pilotage des systèmes éducatifs. Toutefois, cette définition qui insiste sur la rationalisation des moyens, ne permet pas toujours de distinguer clairement l'efficacité de l'efficience. Certains auteurs préfèrent donc définir l'efficacité comme le choix pertinent des facteurs permettant d'atteindre un objectif. C'est cette conception qui est au fondement de l'étude de A. Si Moussa et F. Tupin sur l'efficacité sociale du sous-système ultrapériphérique que constitue l'île de la Réunion dans le système éducatif français. Ces auteurs montrent que si l'école réunionnaise a incontestablement fait des progrès dans l'accès à l'éducation et la qualité de l'enseignement, l'application des objectifs de la métropole se fait toujours sur le modèle de l'« assimilation », ce qui n'est pas sans poser des problèmes identitaires (chap. 6). M. Crahay pour sa part, rappelle que ces études sur l'efficacité ont souvent pour principale limite de buter sur la colinéarité des variables dont elles entendent montrer la corrélation. Il en appelle donc à un pluralisme méthodologique, et en particulier à l'usage de l'expérimentation, pour résoudre ce pro-

blème (chap. 5). Enfin, l'efficacité est abordée à travers le courant théorique anglo-saxon de l'*effective school improvement* (« l'amélioration des pratiques éducatives conduisant à une plus grande efficacité des établissements scolaires ») qui se fonde lui-même sur deux champs de recherche différents : la *school effectiveness* (« l'école efficace », étudie le plus souvent quantitatives et macroscopiques sur les facteurs de réussite d'une école) et le *school improvement* (« l'amélioration des pratiques éducatives », approche plus qualitative de praticiens et pédagogues). Ainsi B. P. M. Creemers, après avoir analysé la spécificité de ces deux champs tente d'en montrer les liens théoriques et les complémentarités pratiques (chap. 3) alors que G. A. Jones soutient la thèse que la *school effectiveness* correspond à l'irruption dans le domaine de l'éducation d'une forme dépassée de taylorisme caractéristique de ce qu'il appelle une « Mcdonaldisation » de la société (chap. 7).

La deuxième partie est consacrée au concept d'équité. M. Demeuse et A. Baye précisent tout d'abord pourquoi il est préférable de parler d'équité plutôt que d'égalité. Cette dernière notion ne permet pas toujours de prendre en compte les origines sociales et scolaires des élèves et renvoie à de multiples objets (égalité d'accès, égalité des chances etc.). Ils proposent ainsi d'envisager plusieurs formes d'équité à des moments différents de l'action éducative (chap. 8). Dans une approche historique, M. Demeuse met ensuite en évidence les différentes étapes de la « marche » vers plus d'équité du système éducatif belge francophone : la gratuité de l'enseignement et la généralisation de l'obligation scolaire, la volonté d'égaliser les différentes filières, et plus récemment les politiques de discrimination positive (chap. 10). G. Francia fait de même pour la Suède et rappelle les dispositifs supposés garantir les différents droits des élèves : le droit à l'égalité d'accès, à l'égalité de ressources, à l'égalité de résultats et à la différence et au libre-choix (chap. 11). Par ailleurs, elle montre avec L. Moreno Herrera et T. Englund comment le discours sur le concept « d'équivalence » développé dans ce pays à la fin des années 1990 correspond au besoin de donner plus de cohérence, et donc d'équité, à un système qui se décentralise, sans pour autant tomber dans l'excès d'uniformisation synonyme de faible efficacité (chap. 9). L'équité est ensuite étudiée à travers plusieurs variables. 1/ Les moyens alloués à l'action éducative : M. Demeuse et J. Nicaise rappellent les débats théoriques concernant la mise en place des politiques de discrimination positive aux États-Unis, en France et en Belgique (chap. 12). 2/ Le type de filière suivie par les élèves : M. Demeuse, D. Lafontaine et M.-H. Straeten étudient les performances scolaires des élèves belges de 15 ans en fonction de leur parcours et montrent comment s'effectue une « sélection drastique »



au sein du système éducatif francophone de Belgique (chap. 13). 3/ Le lieu de résidence : B. Delvaux construit trois échelles spatiales afin de montrer comment différentes logiques de ségrégation urbaine se combinent pour créer une ségrégation scolaire des élèves d'écoles primaires belges (chap. 14). 4/ Le type d'établissement fréquenté : A. Blanchet, K. Daepfen, J. Leutwyler et E. Stocker étudient les processus d'orientation dans le canton de Vaud en Suisse et montrent qu'ils varient fortement selon les établissements, et ce malgré la mise en place d'une procédure d'évaluation clairement formalisée depuis les réformes de 2000 (chap. 15). 5/ Le sexe : C. Blondin et D. Lafontaine examinent les disparités de résultats des garçons et des filles dans plusieurs enquêtes internationales, par matières (chap. 16). Cette partie se termine sur la question des indicateurs. J. Nicaise, M.-H. Straeten, A. Baye et N. Demeuse présentent les réflexions du Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (GERESE) sur la construction d'un système européen d'indicateurs d'équité (chap. 17) et A. Baye, C. Mainguet et A.-F. Mossoux réfléchissent à la construction d'une batterie d'indicateurs sur l'enseignement et la formation continue, avant de l'appliquer au cas de la Wallonie en Belgique. Elles montrent que si ces indicateurs ne permettent pas de fournir une mesure holistique de l'équité et de l'efficacité de la formation des adultes, elles ouvrent d'importantes pistes de recherche sur les raisons qui pourraient expliquer que les Wallons soient si « démotivés » à l'idée de se former tout au long de la vie (chap. 18).

Dans la troisième partie, les auteurs confrontent les concepts d'équité et d'efficacité. Plusieurs pensent qu'ils peuvent mutuellement s'enrichir. Pour M. Demeuse, M. Crahay et C. Monseur, ils sont même indissociables, puisqu'est « efficace le système d'enseignement qui, tout en élevant le niveau moyen des connaissances, réduit la variance générale des résultats » (chap. 19 ; p. 393). P. de Villé aboutit à la même conclusion en tant qu'économiste, même s'il envisage l'éducation comme un bien semi-public traversé par de multiples asymétries d'informations (chap. 20). G. Solaux étudie les liens entre l'efficacité interne des systèmes éducatifs des pays en développement et leur équité, mesurée par l'égalité d'accès à l'éducation. Il montre que ces deux notions sont théoriquement liées au moment de définir les politiques publiques, mais que concrètement, « l'équité risque d'être abandonnée au profit de l'efficacité lorsque le développement de l'école repose essentiellement sur des investissements privés » (chap. 21 ; p. 423). M. Carnoy réfléchit au rôle de l'État dans la conciliation des deux objectifs. Il doit selon lui aller à l'encontre des thèses élitistes en vogue et s'attacher à la fois à la massification de l'accès au système éducatif et à la focalisation sur les

publics les plus démunis (chap. 22). B. Bayenet et J.-L. Demeulemeester étudient les conséquences en termes d'efficacité et d'équité des financements privés ou publics de l'enseignement supérieur : les deux objectifs sont conciliables au prix d'une politique active de bourses dans le premier cas et d'une progressivité de l'impôt dans le second (chap. 23). C. Monseur et M. Demeuse s'interrogent sur l'équité et l'efficacité des évaluations externes sans pouvoir apporter de réponse tranchée (chap. 24). D. Lafontaine se concentre sur l'évaluation des établissements scolaires : il est important de ne pas juger de leur efficacité uniquement à travers leurs résultats bruts (taux de réussite) mais au regard de leurs valeurs ajoutées, tout en veillant à relativiser la portée de ces derniers indicateurs (chap. 25). Enfin A. Baye étudie la publication de l'OCDE intitulée *les Regards sur l'éducation* et met en évidence une différence de traitement, non pas quantitative mais qualitative, entre les indicateurs d'efficacité et les indicateurs d'équité au détriment des seconds (chap. 26).

Cet ouvrage fait incontestablement le pari d'une grande diversité de contributions (trente trois auteurs issus de huit pays) sur deux notions aussi fondamentales que difficiles à saisir. Le lecteur peut y entrer de plusieurs manières : par pays (Suède, Angleterre, Belgique ou même analyse des enquêtes internationales sur les acquis des élèves), par thèmes (les pays en voie de développement, l'évaluation) ou par niveau d'enseignement (du primaire à la formation continue). C'est ce qui en constitue à la fois la richesse et la principale limite. L'ouvrage ne fournit jamais de cadre d'analyse général des notions d'équité et d'efficacité, permettant de lier entre elles les contributions. L'introduction se borne à énoncer les principales interventions et la conclusion de B. Delvaux, M. Demeuse et V. Dupriez est résolument orientée sur le cas du système éducatif belge pour poser la question de sa « régulation efficiente ». Ce choix a certes pour effet de ne pas enfermer le débat. Mais il ne permet pas toujours de donner à l'ouvrage la cohérence attendue à la lecture du titre. Ce dernier peut être interprété comme un appel à plus d'efficacité et d'équité des systèmes éducatifs, évolution qui n'est pas neutre sur le plan politique. Le lecteur reste donc avec l'impression finale que le gain en efficacité est certes compatible avec une meilleure équité, mais il ne voit pas forcément en quoi il serait souhaitable, sauf à admettre le bien-fondé scientifique de la recherche d'une plus grande efficacité qui n'est justement pas développé dans l'ouvrage.

Xavier Pons

CEVIPOF, Fondation nationale des sciences politiques

ESTABLET Roger ; FAUGUET Jean-Luc ; FÉLOUZIS Georges ; FEUILLADIEU Sylvie & VERGÈS Pierre. *Radiographie du peuple lycéen : pour changer le lycée* / préface de Philippe Meirieu. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2005. – 196 p. (Pédagogies : recherche)

Huit ans après sa passation en janvier 1998, R. Establet, J.-L. Fauquet, G. Felouzis, et S. Feuilladiou ont effectué un retraitement du questionnaire proposé aux lycéens par Philippe Meirieu et son équipe, dans le cadre de la consultation nationale entreprise par le ministre Claude Allègre. Ils nous en livrent ici les résultats.

Ce questionnaire, dont Philippe Meirieu lui-même rappelle dans la préface le contexte et les débats qu'il avait suscités à l'époque, portait essentiellement sur le rapport des lycéens aux savoirs et à la culture scolaire. Il était, comme le rappellent les auteurs, autant une invitation à l'expression et à la proposition, qu'une investigation à proprement parler. En sélectionnant, dans les deux millions et demi de questionnaires recueillis, dix mille d'entre eux, répartis dans trois académies différenciées, Amiens, Grenoble, Bordeaux, les auteurs proposent de considérer les réponses lycéennes comme un matériel de recherche en tant que tel, malgré ses limites méthodologiques intrinsèques (en particulier le caractère inductif de certaines questions et l'absence de la variable origine sociale). Ils le font essentiellement à partir d'une étude lexicographique des questions ouvertes, et en s'interrogeant sur les principes différenciateurs de l'expérience lycéenne, pour lesquels ils disposent de trois variables majeures, la filière d'enseignement, le sexe et le niveau d'études. Les deux premiers chapitres sont consacrés à ce qui différencie et rassemble l'ensemble des lycéens, puis les trois derniers à une étude successive des réponses des lycéens de filière générale, technologique, et professionnelle.

Le premier chapitre permet de relativiser largement l'idée d'un éclatement de la planète lycéenne en fonction des filières ou des projets d'insertion. Certes, les lycéens sont dans l'ensemble réalistes, et leurs anticipations entérinent le classement dont ils ont déjà fait l'objet : les lycéens de filières générales visent des professions de niveau cadre, et ceux de sections technologiques et professionnelles des métiers plus techniques ou manuels. Mais par contre, ces projections ne dualisent nullement la culture scolaire en un enseignement général qui serait considéré comme inutile et un enseignement professionnel ou technique qui serait au contraire en prise avec le monde. Bien au contraire, les matières fondamentales sont considérées comme le socle d'une culture générale, dont les lycéens, y compris ceux des sections technologiques et professionnelles, font l'éloge car elle est sous le signe d'une compréhension du monde, de la construction

d'une opinion et de l'affirmation de soi. Elle est par ailleurs considérée comme un vecteur de l'apprentissage de l'autonomie et du civisme : les lycéens sont loin de séparer instruction et socialisation. Et tous les lycéens, y compris ceux de filières générales, éprouvent le besoin de préparer l'insertion dès le lycée, par l'acquisition de compétences pratiques. L'analyse des réponses plaide plutôt pour un « échange des savoirs », une culture scolaire plus homogène, où s'estomperaient les traditionnelles barrières entre savoirs théoriques et pratiques.

Le deuxième chapitre prolonge ces conclusions, mais s'appuyant plutôt sur les questions qui demandaient aux lycéens ce qu'ils jugeaient inutiles, ou utiles mais ennuyeux dans leur formation, il donne évidemment l'occasion d'approcher de plus près la critique lycéenne. Si les bilans positifs l'emportent largement sur les aspects négatifs, cela n'empêche pas les reproches d'être nourris et parfois sévères, sur deux plans principaux. Les lycéens critiquent d'abord l'insuffisante spécialisation de la formation, certaines matières secondaires, trop périphériques, contribuant à une dispersion synonyme d'un apprentissage superficiel. Ensuite, c'est la relation pédagogique elle-même qui est l'objet du jugement. Il n'y a pas de matière ennuyeuse à proprement parler, mais bel et bien des enseignants ennuyeux ou des méthodes démotivantes, les débats et la participation en classe étant à cet égard plébiscités par les lycéens. Ils éprouvent dans l'ensemble un manque d'initiative et de créativité dans la manière dont les enseignants organisent les apprentissages, ceux de filières générales soulignant de plus une relation trop verticale, et ceux des filières professionnelles un déficit de « curiosité intellectuelle ». Musique, informatique et savoirs pratiques de la vie quotidienne sont également jugés trop absents des programmes.

Si l'on en vient maintenant à la spécificité des lycéens des filières générales, le résultat sans nul doute le plus important est la situation particulière d'une matière, les mathématiques, aussi classante qu'incertaine, selon eux, du point de vue de la culture générale et de la formation. Ce sont logiquement les lycéens des séries scientifiques qui éprouvent le plus cette dissociation entre utilité scolaire et culturelle au sens large, les lycéens des séries littéraires étant, quant à eux, plus inquiets de leurs possibilités futures d'insertion. Ce sont les lycéens de la plus jeune des filières générales, la série économique et social, qui donnent à voir le portrait collectif le plus serein, dans une bonne conciliation de l'intérêt et l'utilité des savoirs dispensés.

Les lycéens de section technologique, dont les auteurs rappellent qu'ils représentaient 36 % des lycéens en 1998, sont les plus critiques. Ils attendent du lycée une articulation entre vie scolaire et professionnelle, sous le signe d'un

« humanisme moderne » où les savoirs techniques et les matières fondamentales font bon ménage, en vue d'un accès à un monde ouvert, internationalisé. Si cette articulation s'opère lorsque les enseignants organisent ces passages, elle pourrait indéniablement se faire mieux, selon eux, avec une répartition plus équilibrée des stages et de l'enseignement traditionnel et une réduction du temps contraint de travail. L'appel au respect, très présent chez tous les lycéens, est particulièrement vif dans leur cas, dans une double dénonciation des enseignants « qui ont toujours raison » et des attitudes des autres élèves.

Enfin, les jeunes des lycéens professionnels, à l'exception peut-être des CAP, voient leur avenir comme plus ouvert que ne le désignent le simple intitulé de leurs filières. La plupart envisage une poursuite d'études, principalement dans les classes de Techniciens supérieurs. Si la critique d'un enseignement trop scolaire est forte, elle ne peut être comprise comme un éloge simple des savoirs manuels, ou même de l'atelier car elle porte sur l'ensemble du cursus et révèle de fortes attentes envers les enseignants dont le rôle de motivation apparaît crucial. Les lycéens professionnels se considèrent globalement comme de plus en plus autonomes au fur et à mesure des années, mais par contre de moins en moins « respectueux » ou capables d'« esprit critique ». Mais leurs ressemblances avec les autres lycéens frappe bien davantage que leur spécificité : les lycéens professionnels sont avant tout des lycéens.

La lecture du livre est parfois un peu répétitive, en raison de la présentation successive des divers groupes de lycéens et on se sent parfois un peu seul devant les tableaux lexicographiques, lorsqu'ils ne sont pas vraiment commentés par les auteurs. Mais la présence de synthèses partielles à chaque partie et de larges extraits des réponses lycéennes le rendent en contrepartie clair et vivant. Au total, cet ensemble de résultats permet indéniablement, face aux discours souvent unilatéraux sur des lycéens qui seraient de purs « consommateurs d'école » ou de diplômés, de donner une image précise et argumentée de la force et de la richesse des attentes des jeunes face à l'école d'aujourd'hui et peut-être surtout, face aux enseignants. D'ailleurs, comme y insistent les auteurs, ce sont les lycéens les plus satisfaits qui font le plus grand nombre de propositions constructives. Le livre rappelle que le lycée construit de la convergence entre les expériences scolaires, malgré les différences de filières, rapproche les garçons des filles dont les réponses sont moins divergentes en terminale qu'en seconde, favorise la réflexivité sur les savoirs scolaires, bien plus nourrie elle aussi en fin de parcours. Le livre peut apparaître enfin comme un point de départ stimulant sur le sens que jeunes et adultes attribuent à des mots ou des expressions très

codés de la tradition scolaire française. La polysémie du mot « respect » apparaît une fois de plus très nettement dans les réponses aux questionnaires. Mais une expression comme esprit critique peut être tour à tour définie par une adolescente à partir du « bavardage entre copines », par d'autres lycéens comme une possibilité d'expression contre l'institution ou comme un déficit de débat avec les enseignants, sans doute assez loin des définitions des enseignants. Si les réponses au questionnaire proposé par Philippe Meirieu tendent à montrer l'existence d'un « nous » lycéen, à la croisée d'une culture scolaire et d'une culture juvénile qui sont loin de s'opposer caricaturalement, la question de leurs convergences et divergences continue de constituer un chantier de recherche autant qu'une question décisive pour l'institution scolaire.

Anne Barrère  
Université Lille 3

---

FAURE Sylvia & GARCIA Marie-Carmen. *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*. Paris : La Dispute, 2005. – 186 p.

L'idée centrale de l'ouvrage est d'étudier les effets de la promotion-institutionnalisation de la danse hip-hop par les politiques « jeunesse ». Il montre combien il est fécond, au lieu de les essentialiser, de resituer les façons de faire d'un groupe (spécifique ou supposé tel) par rapport aux conditions matérielles et symboliques de socialisation, aux configurations sociales qui orientent les activités et les constructions identitaires : les effets de la précarité, ceux des politiques, de l'organisation spatiale du bâti d'un quartier, des modèles d'éducation et de comportement masculins, féminins et juvéniles selon les milieux sociaux... Il poursuit des pistes de travail et en ouvre de nouvelles pour une sociologie des conditions et des modes de socialisation. Au-delà, il apporte du neuf à la réflexion sur les relations entre socialisation, rapports de genre, groupes juvéniles, scolarisation et politiques envers la jeunesse.

L'analyse d'abord socio-historique (chap. 1), porte sur les logiques de création et d'évolution des politiques des années 1980-1990, qui en « ciblant » les « jeunes de cités », ont désigné un groupe social spécifique et stigmatisé des spécificités nationales, ethniques et territoriales des jeunes de quartiers HLM, avec des représentations a-sociologiques et anhistoriques du monde ouvrier et des quartiers populaires. Les personnels des structures socio-éducatives ont ainsi été placés en position d'intermédiaires entre jeunes et politiques publiques qui, à défaut

d'emploi, ont promu des pratiques sportives et culturelles supposées intégratives.

L'enquête ethnographique de deux années, centrée sur ce que les politiques publiques ont nommé « danses urbaines », montre (ch. II à V) que ce terme uniforme masque des pratiques diverses chez les jeunes, inégalement reconnues par les agents de ces politiques. Ceux-ci, en facilitant leurs conditions (prêt de salles dans les MJC...) ont contribué à modifier les pratiques juvéniles en les institutionnalisant.

On saisit ainsi les effets variables de ces politiques sur les modes de socialisation des jeunes de milieux populaires comme sur leur rapport à la danse, selon la génération, le genre, le capital scolaire, la précarité de la famille, le degré de dépendance vis-à-vis du groupe de pairs et du quartier.

L'ouvrage analyse ainsi les conditions matérielles, institutionnelles, spatiales, et symboliques qui sont associées à la danse hip-hop selon qu'elle est pratiquée dans différents cadres scolaires (cours ou atelier / stage périscolaire, dans une école élémentaire, deux collèges et un lycée) ou dans des structures de loisirs (stage avec professeur, atelier autogéré par les jeunes).

Il montre une série de tensions, selon les conditions d'exercice, entre deux pôles de pratiques, qui oppose : les danses urbaines institutionnalisées à celles de l'entre-soi du groupe de pairs ; la valorisation de la danse esthétique à celle de la performance sportive ; l'apprentissage pédagogique (progressif, avec enseignant) à l'apprentissage par imitation des pairs expérimentés ; l'exercice modeste (faire ses gammes avec séances d'échauffements) à la pratique immédiate visant des résultats valorisants rapides pour trouver son style personnel ; la systématisation (donc la répétition) des mouvements intégrés dans une chorégraphie à la relative improvisation d'acrobaties ; une forme de désintéressement à une focalisation sur l'objectif à moyen terme (participer sur scène à des événements).

Ces deux pôles idéal-typiques supposent et/ou développent des dispositions cognitives et éthiques différentes, des rapports au corps, au temps, à l'espace, à autrui et à soi ; modèle qui se rapproche de travaux de la même équipe de recherche distinguant les modes scolaire et populaire de socialisation (1), les logiques scripturales-scolaires et orales-pratiques (2).

L'accent est mis ici sur le fait que ces différentes tensions se font écho sans nécessairement se superposer, quand elles travaillent le rapport à la danse, aux institutions, et à soi de chacun des jeunes qui ont acquis une certaine expérience voire commencent à se professionnaliser (danseur et/ou animateur de stages). La dynamique de la série de

tensions précédentes rencontre le tiraillement entre dette vis-à-vis des institutions qui permettent la professionnalisation et fidélité aux façons de faire et de penser valorisées par les pairs... tiraillements que l'on retrouve entre générations de danseurs (chap. II) qui, parce qu'inégalement intéressés à la professionnalisation, trouvent des équilibres différents entre les diverses tensions.

Celles-ci sont reliées sur le plan théorique aux injonctions individualistes contemporaines à « être soi », qui trouvent écho à la fois, même si c'est en engageant deux politiques des corps différentes (ch. III), dans la valorisation du « self made man » au sein des groupes juvéniles populaires et dans l'esprit des pédagogies du projet portées par les institutions socio-éducatives : créer sa propre compagnie, trouver sa personnalité...

Ces tensions travaillent également (chap. IV) les rapports de genre, et les rapports jeunes / institutions, y compris l'école. Quand celle-ci introduit la danse hip-hop dans des ateliers ou des cours d'EPS, l'apparente similarité de la pratique cache un « ensemble séparé » qui reproduit la distinction de valeurs associées à la féminité / masculinité dans les groupes juvéniles : les filles sont enrôlées dans des pratiques chorégraphiques (danse institutionnalisée, pédagogisée) et les garçons dans des performances acrobatiques virilistes. Les façons d'être et de danser « féminines », dans l'école comme dans les familles ou les groupes de pairs, tout en procédant d'un contrôle social plus grand, portent les filles à développer des dispositions requises par la forme scolaire : entraînement, patience, anticipation de l'action... Vu du côté des jeunes, le livre montre la logique de « braconnage » des garçons qui détournent les objectifs pédagogiques pour importer leurs propres rapports à la pratique au sein des cours.

Cette perspective ouvre la voie à ce qu'on inverse le regard en étudiant à quelle condition, pour filer la métaphore cynégétique, quand l'école « appâte » les adolescents de milieux populaires avec des activités juvéniles, elle permet ou non la conversion de dispositions valorisées dans l'entre-soi juvénile en dispositions scolaires. On pourrait également chercher à élucider la similarité ou la différence entre l'institutionnalisation de pratiques culturelles dans des structures de loisirs et leur scolarisation.

Stéphane Bonnéry,  
ESCOL, Université Paris 8

## NOTES

- (1) Daniel THIN, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon : PUL, 1998
- (2) Bernard LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon : PUL, 1993

GENDRON Bénédicte. *Les diplômés d'un BTS ou d'un DUT et la poursuite d'études : une analyse économique*. Paris : Publications de la Sorbonne, 2004. – 244 p. (Sorbonensia œconomica)

L'ouvrage de Bénédicte Gendron, issu de sa thèse de doctorat ès sciences économiques, se présente au premier abord comme une analyse économique consacrée aux raisons de la poursuite d'études à l'issue de formations terminales à finalité professionnelle que sanctionnent les diplômes BTS et DUT. En réalité, le propos déborde souvent le seul cas des diplômés de BTS ou de DUT, traité parfois comme illustration, la réflexion engagée portant plus largement sur les comportements individuels qui sous-tendent la demande d'éducation exprimée à travers la poursuite d'études. Les formations dispensées en STS et IUT par leur nature, tant leur contenu professionnel que leur modalité (sélection à l'entrée notamment), en font des exemples pertinents, presque idéaux, pour traiter des fondements individuels de la demande d'éducation. En effet, leur vocation première est de préparer à une insertion immédiate sur le marché du travail, or, dès le début des années 1990, six diplômés de DUT et quatre détenteurs de BTS sur dix poursuivent leurs études. L'objet même de ces formations est détourné puisque nombreux sont les étudiants à ne pas arbitrer en faveur de leur entrée dans la vie active. On s'interroge alors tout naturellement sur les motifs qui ont présidé à l'orientation vers ces filières, puisque sélectives et à *numerus clausus*, cette orientation n'est que rarement un choix par défaut. Voie de contournement du premier cycle universitaire et donc étape dans un cursus de formation dès le départ souhaité plus long, révision d'un choix initial pour une formation courte du fait que l'étudiant a appris sur lui-même mais aussi sur son environnement, ses conditions d'insertion et de carrière future... Bref, la grille de lecture analytique de la poursuite d'études après le BTS ou le DUT est de fait dynamique. On imagine sans peine les motivations des étudiants variées et évolutives, même lorsqu'elles sont considérées sous le seul angle de vue de l'économiste, et c'est ce l'ouvrage montre.

La première des trois parties du livre replace dans le contexte général d'allongement des scolarités le phénomène de poursuite d'études post-BTS et DUT observé depuis le début des années quatre-vingt-dix. Plus notable que pour les autres niveaux de formation, le prolongement de la scolarité après un diplôme de Bac + 2 va de pair avec la progression spectaculaire des effectifs des filières des STS et d'IUT. Peut-on lire dans la poursuite d'études une réponse à la dégradation des conditions d'insertion des diplômés ? Le raisonnement de l'emploi, concernant notamment l'emploi de profession intermédiaire, et la concurrence accrue avec les autres diplômés,

ne peuvent à eux seuls justifier la poursuite d'études des diplômés de BTS et DUT car cette poursuite est amorcée alors même que les conditions d'insertion leur étaient favorables. L'auteur en conclut que la dégradation des conditions d'insertion renforce la motivation des diplômés dans la décision de continuer à se former plus qu'elle ne l'explique.

Le deuxième temps de l'ouvrage appréhende la façon dont les étudiants prennent leur décision de formation. L'auteur cherche à donner du « sens » au comportement de poursuite d'études en recourant aux modèles proposés par la théorie économique néoclassique faisant de l'étudiant un chef d'entreprise fondant ses décisions d'investissement sur un calcul de rentabilité financière. Dans le cadre standard de la théorie du capital humain, le prolongement de la scolarité après l'obtention d'un BTS ou d'un DUT s'avère sous optimal car le coût d'opportunité de cette poursuite dépasse celui associé aux formations générales. En relâchant les hypothèses du modèle, en considérant que l'étudiant décide de son investissement éducatif dans un contexte d'incertitude et d'information imparfaite (sur son environnement et les conséquences de ses choix), le modèle théorique n'est pas non plus pertinent pour comprendre le comportement des diplômés de BTS ou DUT : dans ce cadre en effet, le modèle prédit une réduction de l'investissement en formation initiale, en contradiction avec l'observation, et conclut au caractère non-optimal du comportement de poursuite d'études. Le prolongement de la formation initiale ne trouve pas de justification dans l'approche néo-classique même « élargie », car dans la logique de l'entrepreneur au moment de la prise d'investissement, la décision serait prise une fois pour toute sur la base d'un calcul coût-avantage et ne laisserait pas de place à la révision d'un choix initial de formation.

L'échec du modèle standard peut tenir au fait que, dans ce cadre, l'investissement n'a de valorisation que salariale, or, le rendement escompté de l'investissement éducatif pris dans une acception plus large repose également sur d'autres éléments que la rémunération dans l'emploi, sur des dimensions qualitatives relatives aux perspectives d'emploi notamment. Le supplément d'éducation peut améliorer l'efficacité de la consommation future de l'individu. Au regard de la satisfaction immédiate, la qualité de la vie étudiante ainsi prolongée peut également agir sur son bien être. Indépendamment des bénéfices non pécuniaires, la poursuite d'études peut aussi être justifiée dès qu'on l'envisage comme une révision, une correction d'un choix initial pour satisfaire par exemple des attentes professionnelles mises à mal par la dégradation du marché du travail des jeunes diplômés.

La troisième et dernière partie de l'ouvrage est de loin la plus intéressante. On y abandonne le cadre d'analyse d'une décision unique à un moment donné pour appréhender le comportement de poursuite d'études comme un chaînon particulier d'une succession de séquences, dépendantes les unes des autres et construisant le parcours de formation initiale. L'étudiant devient un acteur qui réagit à l'évolution de son environnement et en fonction de sa propre évolution, son raisonnement étant à la fois calculatoire et cognitif. Ses décisions deviennent des stratégies, – de minimisation du risque d'échec à un diplôme de niveau Bac + 2, de révision du choix initial – qui dans un contexte de rationnement de l'emploi et de concurrence entre les diplômés servent à améliorer son employabilité. Les formations au BTS et DUT peuvent se traiter comme des séquences de formation faisant partie d'une stratégie individuelle c'est-à-dire un ensemble de procédures de décisions pour contrôler ou réduire l'incertitude. La poursuite d'études post-BTS ou DUT permet alors à l'étudiant prudent de réduire l'incertitude sur ses capacités, à l'étudiant indécis de réduire son incertitude face à son devenir, et au désappointé (dans le cas de divergence en matière de débouchés professionnels entre les attentes et les possibilités effectives) de réduire l'incertitude quant à l'avenir. Cette partie de l'ouvrage s'achève sur une analyse empirique conduite à partir de données quantitative issues d'une enquête d'insertion du CÉREQ portant sur les sortants de l'enseignement supérieur en 1991. L'auteur identifie les déterminants de la poursuite d'études post-BTS et DUT selon le type de filière suivie. Dans le cas d'une poursuite en formation universitaire longue, la motivation est clairement rattachée aux possibilités d'évolution de carrière, alors que c'est la rapidité de l'insertion qui est l'argument majeur justifiant la poursuite vers des formations courtes. De manière générale, le rôle des tensions sur le marché du travail des débutants apparaît comme un facteur important dans les décisions individuelles de continuer à se former. Enfin, l'auteur recourt à une analyse monographique pour étudier une poursuite d'études particulière en Formation complémentaire d'initiative locale (FCIL). Cette poursuite d'études courte serait motivée par des préoccupations d'insertion rapide dans l'emploi, facilitée par les stages en entreprises et contacts professionnels qui s'établissent au cours des FCIL.

La réflexion engagée dans cet ouvrage porte sur les déterminants des étudiants à poursuivre leurs études et dépasse largement le seul cas des diplômés de BTS et DUT. L'analyse se place résolument d'un point de vue individuel, et s'intéresse aux logiques fondant les décisions des étudiants. L'auteur dissèque les motivations à l'origine des décisions individuelles dans la construction

des parcours de formation initiale, motivations complexes du fait de la pluralité de leurs ressorts. L'ouvrage colle à l'exercice de l'écriture d'une thèse, présentant des développements théoriques, confrontés les uns après les autres aux observations empiriques, et ce dans une démarche très pédagogique et aisément abordable.

Au final, voici un ouvrage très complet dans son approche économique, comme son sous-titre l'annonce, pour un projet ambitieux, celui de démêler l'imbricatio des décisions humaines, décisions hésitantes, temporaires, influencées par d'autres, ...et qui montre en même temps les tensions qui peuvent exister entre une politique éducative (une offre de formation pensée avec une finalité) et les interprétations, les usages, l'appropriation qui en est faite par les étudiants (et leurs familles).

Stéphanie Moullet  
CÉREQ

---

HOUSSAYE Jean. *C'est beau comme une colo : la socialisation en centre de vacances*. Vigneux [Essonne] : Matrice, 2005. – 339 p.

L'importance de la mission éducative des centres de loisirs et de vacances apparaît actuellement comme une évidence bien que peu de recherches s'y consacrent. L'ouvrage de Jean Houssaye apporte une contribution originale à l'étude de cette question. Selon l'auteur, chaque milieu remplit des fonctions spécifiques dans l'éducation de l'enfant. S'il revient à l'école une fonction d'acculturation au travers d'activités de socialisation mais surtout de pratiques d'enseignement dont beaucoup, très formalisées, s'imposent à l'enfant, si la famille reste le milieu privilégié de la personnalisation car elle est centrée sur le développement physique et psychique, le centre de vacances et de loisirs, quant à lui, est le lieu dans lequel l'enfant peut faire l'apprentissage de la socialisation dans les interactions avec les pairs et les différents acteurs. C'est sous cet angle de la socialisation que l'auteur nous livre une analyse du centre de vacances et de loisirs, appréhendant également les effets de la mixité sociale et l'accueil d'enfants handicapés. La structure de vacances étudiée par J. Houssaye (dont il est directeur) a la particularité d'accueillir à la fois un centre de vacances et un centre de loisirs qui ne sont pas cloisonnés mais fonctionnent en synergie. Les enfants du centre de vacances et ceux du centre de loisirs partagent leur séjour.

J. Houssaye étudie à l'aide de sociogrammes les dynamiques relationnelles des enfants durant leurs séjours. La sociométrie met à jour à partir d'un questionnaire

(ex : « C'est qui tes copains et tes copines ? ») les réseaux relationnels tissés par les enfants, en permettant d'identifier les enfants choisis ou rejetés par leurs pairs et la réciprocité ou non de ces choix. Par ailleurs, l'auteur s'intéresse également aux représentations du « bon » et du « mauvais » enfant en centre de vacances, que développent les animateurs. Cette thématique, largement explorée en milieu scolaire n'a quasiment jamais été prise en compte au sein des centres de vacances et de loisirs. Les animateurs doivent, d'une part, désigner les enfants qu'ils préfèrent et d'autre part, répondre à un questionnaire qui vise à décrire chaque enfant individuellement sur six dimensions : agressivité/gentillesse, fermeture/ouverture, suivisme/leadership, non-hostilité/hostilité, dépendance/autonomie, ainsi que le pronostic d'évolution de l'enfant ; ce questionnaire est administré en début et en fin de séjour.

Le plus souvent, en centre de vacances et de loisirs, l'organisation est basée sur un encadrement et un contrôle des enfants et des activités qui se veulent rassurants et nécessaires, au nom de la sécurité. Les relations entre enfants et adultes sont alors régies par l'organisation elle-même. Les enfants possèdent un pouvoir quant au choix des activités mais celles-ci restent déterminées par les animateurs ; ces derniers ont généralement à leur charge un groupe fixe d'enfants d'un même âge. À l'inverse, J. Houssaye défend l'idée selon laquelle l'organisation doit favoriser l'aspect relationnel et doit reposer sur le pouvoir laissé aux enfants de décider des activités quotidiennes. Lorsque le pouvoir de décision est octroyé aux enfants, ceux-ci s'en saisissent pour organiser leur séjour qui peut alors être centré sur les activités ou les jeux libres. En effet, selon Houssaye, nous assistons actuellement à une véritable « inflation éducatrice », le centre de loisirs étant présenté comme un palliatif des autres structures éducatives. Or, le jeu ne peut être réellement éducatif que s'il n'est ni voulu, ni organisé par l'adulte, autrement il reste « prisonnier de la forme scolaire ». Le jeu libre permet à l'enfant d'expérimenter des rôles, de donner libre cours à son imaginaire et d'interagir avec autrui ; sa spontanéité en constitue la richesse car ses possibilités sont autant de prétextes pour l'enfant de « maintenir ou de créer le lien social ».

Dans la perspective défendue par J. Houssaye, ce sont les relations qui régulent l'organisation. L'imprévision n'est pas un phénomène marginal mais au contraire le « moteur » du fonctionnement de chaque séjour. Cet auteur considère que trop d'encadrement nuit à la sécurité des relations !... Mais cette position reste néanmoins difficilement acceptable par la plupart des professionnels de l'éducation qui se trouvent en quelque sorte remis en cause dans leurs fonctions. De plus, les animateurs craignent généralement d'être « débordés » par les enfants et

les conflits inhérents à la vie en communauté en centre de vacances. Pourtant, les conflits entre enfants, ou entre enfants et animateurs, font partie intégrante de la relation éducative et de la socialisation des enfants. Selon J. Houssaye, ils ne peuvent être résolus que dans un climat de sécurité relationnelle et par le biais de « médiations instituées ». L'organisation qu'il propose au sein du centre de vacances et de loisirs qu'il dirige, met à disposition des enfants un « cahier de râlage » qui leur permet d'exprimer leurs doléances, qui sont ensuite reprises lors d'une réunion quotidienne ; ce cahier permet de mettre à jour les conflits et les difficultés de certains enfants, de les prendre en compte et ainsi de les résoudre ou du moins de les atténuer. Le type de projet du centre est finalement jugé de manière positive par la grande majorité des animateurs qui adhèrent à l'organisation basée sur l'autonomie des groupes et leur hétérogénéité. Leurs conceptions initiales de l'encadrement, questionnées par cette liberté accordée aux enfants, se sont ainsi progressivement modifiées au cours du séjour.

Les observations d'Houssaye mettent en évidence l'importance des relations en centre de vacances et de loisirs. En effet, il constate que « ce qui fait *tenir* un centre c'est la qualité des relations entre enfants et animateurs ». Les relations sont structurantes dans la mesure où elles permettent à travers le dialogue, de maintenir une organisation. Même lorsque l'organisation n'est pas satisfaisante, cela n'affecte pas obligatoirement les relations entre enfants, ou entre enfants et animateurs. En revanche, l'organisation ne peut se substituer aux relations. Les résultats montrent que le fait de mélanger centre de vacances et centre de loisirs n'empêche en rien l'intégration des enfants des deux structures qui développent au contraire des relations intenses et significatives, et ce, quelle que soit la proportion d'enfants de chaque structure. De manière générale, la question des relations entre pairs reste essentiellement une question de genre : les garçons ont plus de difficultés à entrer en relation avec leurs pairs du même sexe mais ont également davantage d'exigences envers leurs camarades que les filles. De la même manière, les enfants handicapés, quels que soit leur nombre et le type de handicap, sont parfaitement intégrés et « intégrables » dans un groupe d'enfants. Concernant la mixité sociale en centre de vacances, les enfants de milieu défavorisé sont considérés par les animateurs comme particulièrement « remuants » voire « difficiles ». Toutefois, ces derniers ne les rejettent pas et les décrivent comme « attachants et conflictuels ». La mixité sociale s'accompagne de violences d'attitudes (bagarres, insultes, incivilités ou brutalités) qui doivent être prises en compte et retravaillées avec les enfants afin de les atténuer et de les dépasser. Toutefois, l'auteur souligne que les enfants

considérés par leurs pairs comme des « gêneurs » ne sont pas forcément ceux issus de milieu défavorisé, comme le suggèrent certains stéréotypes. Maintenir le lien est ici primordial car il permet par le rappel à la règle d'ouvrir l'enfant à d'autres possibilités de fonctionnement. La règle doit être construite par l'ensemble et utiliser des lieux tiers, tels que la réunion quotidienne ou le cahier de « râlage » qui permettent d'éviter la confrontation directe ; ces outils, largement investis par les enfants, jouent pleinement leur rôle de régulation de conflits, de socialisation et de reconnaissance de la loi commune. Les enfants les moins intégrés sont d'ailleurs ceux qui utilisent le moins ces instruments. Finalement, la mixité sociale n'empêche pas les enfants d'établir entre eux des relations intenses. Le centre de vacances remplit ici pleinement sa fonction sociale (développer la sociabilité, permettre aux enfants défavorisés de partir en vacances et permettre à des enfants de milieux sociaux différents de se rencontrer), là où l'école et la famille n'offrent pas, selon J. Houssaye, cette possibilité de rencontres.

Cette étude montre que le centre de vacances et de loisirs est avant tout un lieu de relation et non d'activités, dans lequel les interactions sont privilégiées tant par les animateurs que par les enfants. En effet, les critères prépondérants sur lesquels les animateurs jugent les enfants sont la non-agressivité et la non-hostilité (critères déterminants dans la capacité relationnelle). De manière générale, les animateurs ont une vision des enfants plus stable, plus confiante et plus positive que celle des enseignants. Ils attendent de l'enfant qu'il soit à la fois autonome, dépendant et lié par des affects positifs à leur égard ; autrement dit, les enfants « préférés » des animateurs sont « des leaders sous contrôle ». De plus, la pluralité des animateurs offre la possibilité aux enfants de nouer des relations différentes avec les adultes et de trouver une place au sein du groupe, permettant non seulement une dynamique plurielle, mais aussi « l'intégration et l'acceptation d'un certain nombre d'enfants ». Ainsi, la spécificité qui peut être revendiquée par les centres de vacances et de loisirs réside, selon J. Houssaye, dans l'aspect relationnel qui y est favorisé : « la socialisation par l'exercice du pouvoir de décision représente le spécifique, l'explicite et le restreint de l'éducation en centre de vacances ».

En conclusion, il convient de souligner le mérite de l'auteur qui tente ici de mesurer le rôle joué par le centre de vacances et de loisirs dans le développement de l'enfant. En effet, actuellement, si un rôle éducatif est reconnu au milieu périscolaire, peu d'études de terrain questionnent réellement ce postulat implicitement admis. J. Houssaye nous montre la place centrale de la dynamique relationnelle qui se joue en centre de vacances et de loisirs. Celle-ci participe pleinement à la socialisation de l'enfant, lui

permettant d'expérimenter des rapports et places nouveaux au sein du groupe de pairs et d'animateurs. Par ailleurs, la participation et l'implication des enfants dans les projets d'activités sont aujourd'hui valorisées, ce qui ne va pas sans poser de problème aux professionnels de l'animation quant à leurs mises en œuvre. À travers son étude, J. Houssaye nous donne un exemple de réelle participation des enfants qui devrait venir (ré) interroger non seulement les pratiques des animateurs mais aussi, plus largement, les pratiques des éducateurs, professionnels ou non. Dans cette optique, on notera toutefois que si J. Houssaye évalue de manière très fine le rôle du centre de vacances et de loisirs dans la socialisation de l'enfant, son travail ne prend pas suffisamment en compte le point de vue de ce dernier sur son vécu subjectif du séjour. C'est sans doute une dimension qui mériterait d'être appréhendée. La lecture de cet ouvrage nous apporte cependant un éclairage original et engagé sur le rôle du loisir éducatif, les pratiques institutionnelles et les représentations de l'enfant et de son éducation en milieu périscolaire, qui sont autant de pistes de recherches restant à approfondir pour la compréhension de ces contextes éducatifs et de leur fonction dans la socialisation de l'enfant.

Hervé Larroze-Marracq & Nathalie Cambon  
Université de Toulouse-Le Mirail

---

MARLIÈRE Éric. *Jeunes en cité : diversité des trajectoires ou destin commun ?* – Paris, L'Harmattan, 2005, 278 p.

Cet ouvrage aborde les transformations et recompositions culturelles chez les enfants d'immigrés et d'ouvriers dans une cité HLM d'une proche banlieue parisienne. L'auteur inscrit sa recherche dans la lignée de récentes études sociologiques ayant mis en avant tant la pluralité des trajectoires des « jeunes de cités » que la rupture que ces parcours manifestent avec les « destinées ouvrières » et sociales connues par les parents de ces jeunes. Les « banlieues rouges » n'étant plus, Éric Marlière présente la diversité des parcours biographiques et des trajectoires sociales de jeunes hommes de la cité du 74 tout en appréciant les adaptations que ces jeunes opèrent face aux évolutions économiques, politiques et sociales. C'est au travers du prisme des relations sociales que sont présentés les expériences, perceptions, espoirs et modes de vie de cette jeunesse.

Issu d'une thèse en sociologie, soutenue en octobre 2003 à l'université Paris VIII, le livre vise donc à déconstruire les représentations uniformisantes et naturalisantes attachées à un groupe social qui n'est bien souvent



présenté que sous un éclairage médiatique sensationnaliste lors des violences urbaines. Or, de la centaine de jeunes étudiée par l'auteur, une grande majorité « invisibilisée », loin de manifester des actes déviants ou délictueux, aspire à un avenir « conventionnel », à une réussite scolaire, ou est insérée professionnellement.

Pour rendre compte des rapports sociaux, des trajectoires sociales de ces jeunes hommes, l'auteur a réalisé une enquête ethnographique croisant entretiens directs, observations participantes consignées en notes, et analyses de conversations en situation. À cela s'ajoute un corpus d'événements liés aux transformations urbaines et sociales de la cité, aux biographies des jeunes, connus par l'auteur du fait de sa propre jeunesse passée dans la cité du 74. Ces connaissances « spontanées » ont été reconstruites notamment par une approche socio-historique.

L'ouvrage est scindé en deux parties. La première présente la centaine de jeunes hommes distingués en six groupes et caractérisés selon leur visibilité et éventuelles appropriations territoriales, leur âge, leurs pratiques de sociabilité, leurs trajectoires scolaires, professionnelles ou familiales. La seconde partie, plus analytique, s'attache aux pratiques culturelles communes de ces jeunes dont la majorité est constituée d'enfants de familles originaires d'un Maghreb rural. L'auteur tente alors de montrer en quoi ce « passé commun » fondateur d'un destin collectif pour ces familles ouvrières immigrées, fonctionne pour les jeunes tel un héritage culturel commun et se présente quotidiennement sous la forme de manifestations symboliques inhérentes à leurs pratiques sociales, interactions et représentations.

La façon dont les jeunes vont occuper ou non certains espaces publics constitue l'un des critères les plus significatifs dans la typologie proposée ici. La cité du 74 est alors divisée en deux espaces nord-sud. Certains des jeunes les plus « âgés » s'approprient le nord et le café situé dans la même zone – les « espacenords » –, tandis que trois groupes plus « jeunes » se répartissent certains halls d'immeubles ou territoires du sud de la cité – les « marocainsuds », les « algériencours » et les « jeunacteurs » –. Le groupe des « invisibles » est constitué de jeunes de 17 à 30 ans qui se distinguent par une absence des espaces publics, et, de fait, par un réseau de sociabilité constitué et tourné vers l'extérieur de la cité. Les « musulmans pratiquants », s'ils ont le même âge que les « espacenords », se singularisent davantage par leur pratique religieuse, que par une territorialisation fort discrète. Parmi les 93 jeunes, quel que soit le groupe dans lequel ils sont inscrits, seule une minorité exploite cette présence territoriale aux fins du trafic de cannabis.

Les territorialisations opérées et leur intensité sont souvent corrélés avec les trajectoires professionnelles ou scolaires des jeunes. Les groupes les moins présents dans l'espace public sont majoritairement caractérisés par une réussite scolaire et une insertion professionnelle synonyme d'ascension sociale. L'école ayant alors été utilisée comme un « tremplin » et la rupture des liens sociaux avec les autres jeunes de la cité perçue comme indispensable à une vie « meilleure » (p. 84). Le groupe des « marocainsuds » du fait de l'âge (moyenne d'âge de 21 ans) et du statut des jeunes présente la particularité d'associer appropriations et visibilités territoriales, poursuite d'études supérieures courtes et « petits boulots ». Ces « débrouillards » conjuguent ces différents mondes et « temps sociaux » par une analyse stratégique de leurs investissements. À la croisée de différents univers normatifs, ils sont aussi tiraillés entre une solidarité indéfectible au groupe de pairs et une volonté d'émancipation de ces pairs notamment à propos des relations amoureuses. L'auteur questionne et décrit très pertinemment cet « individualisme croissant ».

Quatre chapitres composent la seconde partie. L'auteur y développe le « cadre primaire » au sens d'Erving Goffman (1), tel un système cohérent comprenant les règles et codes sociaux qui vont régir et donner sens à toute relation sociale entre jeunes au sein de la cité. La présence culturelle d'un islam populaire et rural cimenterait la plupart des pratiques relationnelles des jeunes dans l'espace public. Si la prégnance de l'influence culturelle de l'islam que dépeint l'auteur, s'appuie à propos sur divers comportements sociaux (jeûne du ramadan ; prescription de la viande de porc ; salut ; etc.), on regrettera l'analyse culturaliste et naturalisante quant aux rapports sociaux de sexe. Dans les propos parfois très crus et caricaturaux des jeunes au sujet des filles, n'y avait-il pas matière à opérer une déconstruction et une distanciation en les confrontant notamment aux travaux de Daniel Welzert-Lang sur les « crispations virilistes » ou à la figure du « garçon arabe » de Nacira Guénif-Souilamas ? Au lieu de représentations et discours profondément misogynes, ne peut-on pas y déceler en seconde lecture une « présentation de soi » spécifique à la présence masculine du groupe des pairs ? Toutefois, un « entre soi » est ainsi délimité permettant aux jeunes une « réinterprétation identitaire » marquée par une volonté de différenciation par rapport à la société globale et au modèle culturel occidental. Les deux chapitres suivants, à la suite des travaux de David Lepoutre, s'attachent aux éléments composants la « présentation de soi » des jeunes et à leurs pratiques de groupe. L'auteur finit par décrire les perceptions, méfiantes, déifiantes ou sarcastiques, que les jeunes portent sur diverses institutions (police, travailleurs sociaux).

À partir de multiples observations ethnographiques, cette enquête a le mérite de présenter une variété de pratiques de sociabilité rarement détaillées, allant des sorties en boîte de nuit, aux promenades sur les Champs-Élysées ou aux rendez-vous dominicaux pour le jogging. La description des incertitudes, espoirs ou plans de carrière des jeunes hommes de la cité du 74 face à leur insertion professionnelle et au monde du travail est une autre des qualités de cet ouvrage.

Stéphanie Rubi,  
Observatoire Européen de la Violence Scolaire  
Université Victor Segalen-Bordeaux 2

## NOTES

(1) E. Goffman *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éd. de Minuit, 1991.

---

MAULINI Olivier. *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe I* postface de Philippe Perrenoud. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2005. – 249 p. (Pédagogies)

Que l'école soit un lieu où s'énoncent d'innombrables questions et réponses, chacun le sait. Mais ces questions sont diverses : le maître questionne pour enseigner, l'élève (idéalement) pour apprendre. Comment les questions s'agencent-elles pour assurer non seulement la transmission des savoirs, mais aussi l'institution, chez les élèves, de l'humanité ? Telle est l'entreprise que mène Olivier Maulini, usant généreusement de toutes les ressources possibles. Avant de nous entraîner dans les classes pour observer ce qu'il en est de la pratique questionnante, il nous invite à une réflexion riche et approfondie qui convoque tour à tour les discours pédagogiques et didactiques, la psychologie, la sociologie, la linguistique et la philosophie.

### L'étude se déploie en trois temps.

Dans le premier, Maulini réexamine les grands débats pédagogiques classiques et montre la fonction décisive qu'y occupent les modalités du questionnement scolaire. Dans l'enseignement frontal le maître expose le savoir et quand il pose une question aux élèves, c'est dans un but de vérification. Mais souvent le cours, tout en restant magistral, est « dialogué ». L'enseignant pose, aux moments qui lui sont opportuns, des questions aux élèves et choisit dans les réponses celles qui font avancer l'exposé qu'il a prémédité.

Or cette pratique de l'interrogation magistrale a été radicalement critiquée : trop de petites questions étroitement dirigées dans leur intention conduisent à déproblématiser les situations. Ainsi s'établit une double domination du maître, l'une sur le savoir, l'autre sur l'élève. Questionner l'élève empêche qu'il se questionne. D'où la prescription, faite par de nombreux pédagogues, d'inverser les rôles de questionneur et de questionné : c'est à l'enfant de questionner ; il faut faire confiance à sa curiosité qu'anime le processus spontané d'adaptation au réel. Si d'aventure les questions tardent, il est loisible à l'adulte de créer une situation qui les suscitera chez l'enfant : c'est tout l'art de la ruse que prônait Rousseau. Ce qui importe, c'est que ce soit l'enfant qui se pose des questions et que le savoir ne vienne que comme réponse à celles-ci.

Mais, on le sait, le débat ne s'arrête pas là. Car toute question ne conduit pas à un savoir digne d'intérêt. Ce n'est pas toujours la question spontanée de l'enfant, foisonnante, débridée et versatile, qui ouvre au savoir authentique. On a critiqué les questions du maître au nom du naturel, mais l'école n'est pas naturelle : elle est là précisément pour faire accéder à une culture. Dès lors, sa fonction n'est pas seulement de transmettre des savoirs, mais plus fondamentalement de faire apprendre à poser les bonnes questions. Il y a, à l'école, un apprentissage du questionnement légitime qui conditionne l'apprentissage du savoir.

Deux positions s'opposent donc à propos de l'usage des questions, non pas tant d'ailleurs sur les fins que sur les moyens : d'un côté, on dit qu'il faut cesser de poser des questions aux élèves afin qu'ils s'en posent eux-mêmes ; de l'autre on rétorque qu'il faut justement leur poser des questions pour qu'ils apprennent à se les poser.

Ainsi dans les différentes modalités possibles du questionnement scolaire, Maulini nous invite à retrouver les termes du grand débat autour duquel s'ordonnent depuis des siècles les théories pédagogiques et éducatives. Certes, cette reconstruction a, l'auteur en convie, quelque chose de schématique et d'artificiel. Mais elle a le mérite de faire apparaître les enjeux majeurs de ces décisions minuscules qui, dans le quotidien des classes, commandent la distribution des questions. Car là, le maître joue deux rôles à la fois : d'une part il pose des questions et répond à des questions, mais d'autre part, consciemment ou non, il organise ces échanges. Comment, se demande Maulini, contrôle-t-il l'interaction dont il est dans le même temps participant ?

Pour répondre à cette question, l'auteur s'oblige à un détour hors l'école, qui constitue le deuxième temps de l'enquête. Qu'est-ce qui se joue, dans les questions des

conversations ordinaires, dans ces lieux où la hiérarchie des personnes et des questions ne doit rien à un dispositif institutionnel ?

Ce que nous apprend la linguistique pragmatique, c'est que dans le flux de la conversation, une question est toujours plus astreignante vis-à-vis de ce qui suit qu'elle n'est dépendante de ce qui précède. Le questionneur paraît quémander ; mais en fait il dirige, par sa question, l'interaction qui va suivre. Il formule son incertitude, mais par là il circonscrit l'indétermination.

Est-ce à dire que, dans l'éducation et la formation, ce sont les questions spontanées « naturelles » de l'enfant qui sont premières ? Convoquant alors la psychologie ou, plutôt, les psychologies, l'auteur montre que plutôt que d'opposer nature et culture, il convient d'articuler subjectivation et socialisation. Le sujet se constitue hors de lui-même, dans la relation à l'autre et le désir (notamment le désir d'apprendre) ne se réduit pas à la pulsion. L'apprentissage ne naît pas d'un questionnement qui viendrait spontanément de l'enfant, ni d'un questionnement qu'imposerait le maître. Il vient de leur commune interaction.

C'est alors d'un point de vue philosophique que Maulini poursuit la réflexion : peut-on dire, en empruntant la tradition herméneutique, qu'il y a d'abord l'être questionnant et ses questions et que c'est à partir d'elles que s'ébauchent la relation à l'autre et les éventuelles propositions que cette relation permettra de construire ? Ou bien faut-il considérer plutôt qu'il y a d'abord, dans la communication instituée, des propositions et que les éventuelles questions naissent du constat d'un désaccord entre ces propositions ? C'est à Wittgenstein que l'auteur emprunte la réponse : il n'y a de question possible que par la détermination de ce qui est questionnable et de ce qui ne l'est pas, du discutable et de l'institué. D'où l'on peut tirer ce que Maulini nomme « l'espace logique de l'interrogation » : dans les classes, finalement, l'enseignant a deux possibilités de conduire le questionnement. Soit la question est instituée, mais ce qui peut faire l'objet de discussion, ce sont les propositions qui répondent à cette question. Soit on part d'une proposition qui n'est pas à remettre en cause et ce dont il y a lieu de discuter, ce sont des questions que l'on peut poser à partir d'elle.

Vient alors le troisième temps qui est celui de l'observation dans les classes. Il a porté, dans la durée, sur huit classes des deux dernières années de maternelle et des deux premières années du primaire.

Même s'il ne s'y attarde guère, il y a un enjeu social à l'entreprise de Maulini : comment faire que les règles du

bon questionnement soient acquises par tous les enfants et ne soient pas abandonnées à l'aléatoire de l'origine sociale. Dès lors, on comprend qu'il ait choisi d'étudier ces mécanismes de construction d'un habitus questionnant, au moment de la scolarité où on risque le plus de le voir s'installer, c'est-à-dire à la maternelle et au début du primaire.

En relatant des moments de classe et des passages d'entretiens avec les enseignants, l'auteur décrit successivement comment ceux-ci sélectionnent les questions parmi celles qui viennent spontanément des enfants, puis comment ils produisent eux-mêmes de l'interrogation en attribuant des questions aux élèves ou en proposant leurs propres questions. Enfin l'auteur tente de saisir selon quels principes, conscients ou inconscients, les maîtres opèrent le réglage du questionnement dans la classe.

Cette troisième étape, très riche, intéressera au plus haut point les praticiens et les formateurs, mais aussi les chercheurs dont l'objet est la pratique enseignante. Les moments d'interactions entre élèves et maîtres sont très suggestifs et font apparaître, d'une manière convaincante, l'importance décisive du questionnement dans la dramaturgie didactique. On regrette presque de ne pas s'en voir offrir un plus grand nombre. On regrette aussi que, pour chaque moment de classe rapporté, on ne nous indique pas le degré auquel la classe appartient (moyenne ou grande section de maternelle, CP ou CE 1 ou encore classe à plusieurs niveaux). Car les enfants de huit ans sont très différents de ceux de quatre ans sur beaucoup de points et, notamment, sur ce qui intéresse l'auteur, c'est-à-dire leur plus ou moins grande incorporation du questionnement scolairement légitime.

On est surpris enfin que l'auteur n'utilise pas, comme moyen d'analyse de ce qu'il observe dans les classes, le modèle qu'il présente dans sa deuxième partie sous le nom « d'espace logique de l'interrogation ». Mais s'il ne le fait pas, c'est, nous dit-il, avec le souci de ne pas s'ériger en juge des pratiques enseignantes ; celles-ci en retour lui permettent, dans les dernières pages, d'enrichir et de nuancer le modèle.

Il faut encore avertir le futur lecteur de cet ouvrage qu'il n'est pas toujours d'un abord facile. Olivier Maulini écrit en phrases courtes qui prétendent en dire long. Elles prennent même, ça et là, l'allure d'aphorismes et cultivent la métaphore. Est-ce le signe d'une impuissance de l'auteur à porter sa pensée dans la pleine clarté ? N'est-ce pas plutôt qu'il est passé maître dans la stratégie de conduire le lecteur à se poser des questions ?

Quoi qu'il en soit, le lecteur sera récompensé de ses efforts. Cet ouvrage réalise ce que tous les livres de pédagogie devraient faire : allier la réflexion la plus profonde et la plus savante à l'observation humble et patiente de la vie des classes.

Bernard Rey  
Université libre de Bruxelles

---

MILLET Mathias & THIN Daniel. *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF, 2005. – 318 p. (Le lien social)

Matthias Millet et Daniel Thin publient le rapport qu'ils ont produit dans le cadre de l'appel d'offres interministériel de recherches sur « les processus de déscolarisation » ; ce programme les avait conduits à enquêter auprès d'élèves suivis par des « classes-relais » de Lyon et de Saint-Étienne, à interroger leurs parents, leurs enseignants, ainsi que divers intervenants institutionnels. Au terme de « déscolarisation », les auteurs préfèrent celui de « ruptures scolaires ». Le premier, non stabilisé et « attrape-tout », présente de plus, selon eux, le risque de séparer trop radicalement les élèves sortis de l'école et ceux qui y demeurent encore alors même que, dans leur rapport aux apprentissages, à l'institution et à ses agents, et dans leur affectation dans des dispositifs spécialisés, ils sont déjà en « rupture » avec l'école. Ils préfèrent donc cette expression de « ruptures scolaires », au pluriel, car elle permet de penser les parcours de ruptures comme faisant partie des possibles scolaires objectifs, et autorise de surcroît « la prise en compte du rejet réciproque » de l'école par les collégiens et de ceux-ci par l'institution. Le pluriel vient rappeler que les ruptures scolaires s'élaborent et s'alimentent dans des ruptures multiples, diverses, pas nécessairement synchrones, avec les apprentissages et les normes scolaires, ou avec les agents de la scolarisation. La thèse du livre est que les parcours scolaires sont tramés par des conditions sociales partagées (scolaires, familiales, institutionnelles) qui les rattachent à la problématique de la scolarisation des enfants des milieux populaires les plus démunis et les plus dominés ; et les parcours de ruptures scolaires constituent une modalité de « l'échec scolaire » en milieu populaire. Toute la démarche consiste alors à montrer comment, dans la réalisation de ces parcours, sont engagés à la fois des processus scolaires, des processus familiaux, des processus de l'ordre de la sociabilité juvénile ; le propos des chercheurs n'est pas de tenter de « pondérer » ce qui revient aux uns et aux autres, ce qui à leurs yeux n'aurait aucun sens, il est de montrer comment chacun d'entre ces processus s'imbrique profondément avec les

autres pour construire, au fil du parcours, ces ruptures scolaires. Aucune des dimensions évoquées (familiale, scolaire, institutionnelle, sociabilité juvénile) n'est à elle seule productrice d'effets constants, mais chacune est présente à un degré ou à un autre dans les parcours que leur combinaison trame profondément.

L'ouvrage tient magnifiquement ses promesses. Les auteurs insistent sur le fait que les adversités et les échecs rencontrés dans l'école sont d'autant plus lourds de conséquence qu'ils frappent des élèves appartenant à des familles fragilisées par la crise sociale, et montrent que les conditions économiques, sociales, familiales, dans lesquelles les élèves suivent leur scolarité pèsent lourdement sur le sens qu'elle prend pour eux et sur leur capacité (voire leur disponibilité) à en tirer profit. Après quoi, M. Millet et D. Thin regardent à la loupe, chapitre par chapitre, ce qui se passe dans les familles « minées par la question sociale », comment les apprentissages mal assurés vont être « au cœur des ruptures scolaires », comment ces difficultés vont favoriser des comportements « scolaires », comment cette combinaison d'échecs et d'actes de dissidence scolaire vont se traduire dans un parcours de relégation au sein de l'institution scolaire, et ils terminent en montrant l'importance que revêtent les sociabilités juvéniles pour ces jeunes disqualifiés par et dans l'école. Chemin faisant, sans jamais tomber dans la psychologisation des problèmes sociaux ou des difficultés scolaires, M. Millet et D. Thin mettent en évidence les effets subjectifs des adversités rencontrées par les élèves dans leur parcours et de leur impossibilité à trouver des appuis pour les surmonter, effets qui entrent en jeu à leur tour dans un processus de « décrochage ». Les auteurs réussissent cette performance d'écriture consistant à la fois à régler la focale sur une seule des dimensions évoquées (la famille, l'école, le groupe de pairs) afin de l'examiner en détail, et à faire comprendre en même temps les liens entretenus avec les autres dimensions. Qu'on ne s'y trompe pas, il s'agit là de bien plus que d'une habileté rhétorique, c'est une pensée extrêmement rigoureuse et convaincante que l'on voit à l'œuvre. L'ouvrage tient la gageure de penser ensemble, sans les diluer les unes dans les autres mais en les articulant rigoureusement, les différentes dimensions du parcours scolaire des collégiens de milieux populaires. Le lecteur est très convaincu par la façon dont les auteurs montrent qu'aucun « facteur » ni même événement ne produit d'effet en lui-même, sans qu'un contexte plus large lui donne sens et, plus encore, contribue à le faire jouer dans une direction ou dans une autre. Et cela est bien ramassé dans les parcours d'élèves qui viennent ponctuer chaque chapitre. Tout cela contribue, à nos yeux, à faire de *Ruptures scolaires* un grand livre de sociologie de l'éducation. Il éclaire de manière convaincante les parcours de rupture,

et il invite à changer de regard. Un seul exemple : les auteurs, contestant une idée reçue, montrent qu'il est trop simple d'imaginer que ce sont les seulement « problèmes de comportement » qui engendrent les difficultés d'apprentissage ; c'est au moins autant l'enchaînement inverse qui s'observe : c'est parce qu'ils sont en difficulté récurrente d'apprentissage sans disposer ni trouver, dans leur environnement scolaire ou familial, les moyens d'en sortir que certains élèves adoptent des attitudes contrevenant à l'ordre scolaire ; manière, pour ces élèves « disqualifiés » scolairement, de tenter de retrouver une forme d'« estime de soi », comme disent les psychologues, et que les auteurs préfèrent désigner par « requalification symbolique » pour signifier que c'est à la fois leur image au sein du groupe autant qu'à leurs propres yeux qui est ici en jeu.

Ce n'est ni boudier son plaisir ni tempérer son admiration et son réel enthousiasme que de mettre en débat quelques aspects de ce livre. Débarrassons-nous de remarques qui sont utiles pour qui veut savoir ce qu'il y a dans le livre, mais qui ne ressortissent pas à sa mise en débat puisque là n'était pas le propos des auteurs. Seules les ruptures scolaires des élèves de milieux populaires sont étudiées ici, pas celles des adolescents issus de milieux plus favorisés, du reste nettement moins nombreux à être déscolarisés, et dont les processus de déscolarisation se concrétisent peut-être plus tardivement, au niveau du lycée plus que du collège, c'est-à-dire à un âge où les forces familiales de rappel n'ont plus la même efficacité. Et il n'est pas fait cas non plus des élèves qui, bien que de milieux populaires, et marqués par des conditions très proches de celles des élèves rencontrés dans l'ouvrage, réussissent tout de même leur scolarité.

Les auteurs, en revanche, reviennent à plusieurs reprises sur l'idée que, entre les élèves de milieux populaires qui quittent (sont « déscolarisés ») et ceux qui sont démobilisés sur place, il n'y a guère de différences. Dans ce contexte familial et scolaire de précarité et de fragilité, c'est souvent, selon les auteurs, une rupture biographique (la mort brutale d'un des parents, un licenciement, l'emprisonnement d'un aîné, un déménagement qui crée rupture avec le cadre familial, etc.) qui fait « basculer » dans la déscolarisation.

C'est là que commence la mise en débat. On se demande, au fil de la lecture, ce que les analyses présentées doivent au fait que les élèves rencontrés sont tous, à un moment ou à un autre, suivis par une classe-relais. Il est très possible que la décision d'orientation d'un élève vers une telle structure soit prise après un événement assez marquant pour perturber amplement le comportement ou l'ardeur au travail d'un collégien ; si cela est vrai, l'enquête repère des ruptures biographiques chez ces élèves, mais

ces ruptures sont peut-être plus décisives dans leur orientation vers ces dispositifs que dans leur abandon de l'école ; d'autres élèves ont peut-être abandonné sans qu'il y ait d'événement biographique marquant, et sans passer non plus par les classes-relais. D'autre part, quand l'ouvrage pose que « tous les élèves en ruptures scolaires construisent un rapport négatif aux apprentissages scolaires et au travail scolaire », on peut s'interroger : ou bien il s'agit d'une tautologie au sens où l'expression « ruptures scolaires » contient déjà l'idée de rupture avec les savoirs et les apprentissages scolaires ; ou bien il s'agit là d'une proposition contestable, ou qui doit être limitée aux élèves des classes-relais étudiés dans le cadre de ce travail ; car d'autres élèves de milieux populaires, rencontrés par d'autres chercheurs dans le cadre du même programme interministériel, sont entrés dans un processus de déscolarisation sans que l'on puisse repérer chez eux un rapport négatif au travail et aux apprentissages scolaires. C'est le cas de ces élèves, plus filles que garçons, qui quittent progressivement une école qui pourtant leur réussit et leur sourit pour s'occuper de tel ou tel membre de leur famille ; c'est le cas également de ces adolescents qu'une logique de reproduction familiale ne passant pas par l'école écarte du collège alors même qu'ils y réussissent relativement bien (1). Par ailleurs, sur les vingt élèves qui ont fait l'objet d'un examen plus systématique (examen minutieux, soit dit en passant, puisqu'il comprend des entretiens avec eux, avec au moins un des parents, avec les enseignants actuels et passés, avec un éducateur, et étude du dossier scolaire voire médical), on trouve cinq filles, soit un quart de l'effectif, ce qui correspond bien à la proportion générale dans les classes-relais (2) ; mais cela semble sous-estimer la part des filles parmi les élèves concernés par les « ruptures scolaires » (qui avoisine les 40 %), ce qui est compréhensible puisque les procédures d'orientation vers ce dispositif « privilégient » les garçons, dont les comportements mettent souvent plus en péril l'ordre scolaire. Tout cela pour dire qu'en enquêtant dans cette structure spécifique et auprès de son public, les auteurs se sont à la fois donné les moyens d'une enquête très fouillée, car elle permettait de multiplier les points de vue sur un même élève, et ont restreint quelque peu l'éventail des « élèves de milieux populaires ». Cela vient nuancer certaines conclusions, mais ne vient pas du tout, à notre sens, invalider le propos et encore moins, si c'était possible, contester la rigueur de la démarche et la qualité méthodologique de ce travail.

Par ailleurs, les auteurs ne mobilisent jamais la catégorie ethnique, sinon en l'évoquant en passant, comme un élément du contexte, et ils inscrivent tout le processus de déscolarisation dans un contexte social, celui des milieux populaires fragilisés. On peut bien imaginer que, dans les « frottements » avec l'institution, des phénomènes

analysables en termes d'« ethnicité » se manifestent ; mais leur analyse permet de l'imaginer, sans que jamais ils n'en fassent un pivot d'analyse ou même une référence. À un moment où la catégorie ethnique est facilement mobilisée et parfois sans prudence comme catégorie explicative, ce travail, dans lequel ce sont les conditions sociales de la scolarisation des adolescents des milieux populaires qui sont analysées dans toutes leurs dimensions, est exemplaire et salutaire. Ceci dit, dans la mesure où plus de la moitié des élèves étudiés sont « issus de l'immigration », il pouvait être intéressant de ne pas complètement laisser cette dimension de côté. La catégorie « origine étrangère » est une catégorie (de la) pratique, souvent mobilisée par les professionnels ; il était peut-être possible, sans renoncer à la posture adoptée, de se demander si, à certains moments, les réactions, les décisions des agents scolaires, les interactions avec les élèves, ne sont pas imprégnées par les représentations, les stéréotypes, voire les préventions particulières vis-à-vis de cette fraction des milieux populaires, au point d'accélérer, d'amplifier, de dramatiser, des événements qui, autrement, auraient eu moins de conséquences dans un processus de « ruptures scolaires ». Il y avait peut-être aussi place pour l'interrogation suivante : compte tenu de leurs trajectoires et des espoirs que les familles en question placent dans l'école, en même temps que des injonctions contradictoires dont elles sont souvent l'objet (quant à l'« intégration », quant à l'éducation de leurs enfants), compte tenu aussi de la stigmatisation ou de la ségrégation dont se sentent victimes les élèves « issus de l'immigration » dans les établissements qu'ils fréquentent, les grilles parentales et adolescentes d'interprétation et de décodage de la réalité scolaire pourraient bien être relativement spécifiques ; observe-t-on, ou non, articulées à celles-ci, des modalités particulières dans les « ruptures scolaires » ?

Cela dit, et s'il est permis au rédacteur d'une note critique de faire une invite au lecteur, on fera celle-ci : lisez les premières pages de ce livre, et, comme lui, vous risquez fort de ne pouvoir le lâcher avant d'être parvenu au point final. C'est tout le bonheur que l'on vous souhaite.

Dominique Glasman  
Université de Savoie

#### NOTES

- (1) Ces cas sont évoqués dans un livre qui rassemble les travaux tirés de ce programme de recherche : D. Glasman & F. Cœuvrard (dir), *La déscolarisation*. Paris : La Dispute, 2004. On y lira en particulier, à ce propos, les contributions de D. Frandji et P. Vergès, M. Hedibel & S. Missaoui.
- (2) Selon E. Martin et S. Bonnéry, *Les classes-relais : un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2002, sur l'ensemble des classes-relais, la proportion est de 78 % de garçons et 22 % de filles.

MUSSELIN Christine. *Le marché des universitaires : France, Allemagne, États-Unis*. Paris : Presses de Sciences-Po, 2005. – 325 p. (Gouvernances)

Spécialiste reconnue de l'analyse organisationnelle du monde universitaire, Christine Musselin nous livre ici un ouvrage remarquable sur les modes de recrutement des enseignants-chercheurs. Les différents processus qui jalonnent le déroulement du recrutement des universitaires sont analysés pas à pas, de la « construction de l'offre » (décision d'ouverture et définition du poste) au jugement des candidats, en finissant par la négociation éventuelle du salaire de l'universitaire sélectionné.

Les processus de recrutement qui ont cours dans trois pays (Allemagne, États-Unis, France) font l'objet d'une description fine ainsi que d'une analyse minutieuse (soutenue par d'abondants cadres théoriques) sur la base d'enquêtes comparatives, menées par entretiens auprès de vingt-deux départements universitaires d'histoire et de mathématiques. Au passage, on pourrait juste regretter que l'auteur ne fournisse peut-être pas assez de détails sur les « recruteurs » qui ont fait l'objet de ces entretiens. Trois encadrés, insérés dans le premier chapitre, livrent déjà des informations utiles, mais sans toutefois que l'auteur explicite suffisamment les caractéristiques de ses échantillons. Par exemple, il aurait été intéressant de connaître la part, parmi ces recruteurs, de responsables (directeurs de département, doyens, etc.) et d'enseignants « tous venants », l'ancienneté (en tant qu'universitaires, mais aussi en tant que « recruteurs ») des membres des commissions de spécialistes interviewés et les modalités qui ont présidé à leur choix (Comment ont-ils été contactés ? Quel a été le taux de refus ?). Mais sans doute ces détails se trouvent-ils dans les comptes rendus complets de ces enquêtes, publiés par ailleurs.

Les enquêtes par entretiens ont été complétées par une collecte approfondie de données sur les marchés du travail universitaire dans ces trois pays ainsi que sur le cadre statutaire et contextuel dans lequel se déroulent les recrutements étudiés. Le premier chapitre est d'ailleurs consacré à une description détaillée du décor institutionnel et réglementaire au sein duquel prennent place les procédures de recrutement dans chaque pays. On est ici frappé, à l'heure de la mondialisation de l'enseignement supérieur, de la grande diversité des modalités de gestion des carrières entre les pays, à la fois en termes de règlements, de dispositifs, d'acteurs et de principes. L'auteur insiste donc sur la profonde marque qu'ont imprimée l'histoire et le contexte national de chaque pays sur son enseignement supérieur. Pour ne prendre qu'un exemple, autant les procédures françaises font du Ministère le « grand organisateur du marché » pour la construction de l'offre, autant

l'absence de loi fédérale régissant l'enseignement supérieur aux USA engendre une différenciation forte entre les établissements.

Ce sont encore les spécificités nationales qui dominent, au chapitre deux, les procédures de maintien ou d'ouverture de poste. Dans chaque pays, c'est un acteur différent qui influe le plus sur ces décisions en fonction du poids qu'il a su prendre au sein du système national d'enseignement supérieur : les disciplines en France, l'établissement aux USA et les contraintes extérieures imposées par le Ministère en Allemagne. Par contre, la manière de définir le poste est davantage tributaire de la discipline.

Les trois chapitres suivants constituent, de mon point de vue, la partie la plus innovante et la plus enthousiasmante de l'ouvrage. L'auteur y décrit et analyse en profondeur la manière dont l'évaluation des candidats s'opère, c'est-à-dire les modalités selon lesquelles les commissions prennent leurs décisions (chapitre 3), les critères sur lesquels elles fondent leur jugement (chapitre 4) et *in fine* le profil-type recherché ainsi que les facteurs qui influent sur ce profil dans chaque département.

Il est impossible de rendre compte ici de la somme d'observations et d'analyses fournies dans ces trois chapitres. À de nombreuses reprises, elles bousculent des lieux communs sur les modes de recrutement dans les universités, par exemple lorsque l'auteur conclut au caractère tacitement normé et finalement consensuel du fonctionnement des commissions, caractère imputable à la maîtrise des conventions et des codes informels qui les régissent. Compte tenu de l'orientation de la présente revue, nous n'évoquerons, dans cette note critique, que la place (très relative...) qu'occupent les critères liés à l'enseignement dans le processus de formation du jugement.

Le lecteur qui appellerait de ses vœux une plus grande prise en compte des critères pédagogiques dans la gestion des carrières dans l'espoir de revaloriser la mission d'enseignement dans les universités terminera la lecture de l'ouvrage pour le moins perplexe, voire franchement abattu... Bien sûr, on ne sera guère surpris que le critère de sélection premier et principal soit celui de la qualité de la recherche. Parfois, dans les établissements les plus prestigieux de ce point de vue, il est même affiché clairement comme déterminant, sans concession possible pour d'autres : tel établissement cherche à recruter des chercheurs exceptionnels et « *tant mieux si, de temps en temps, ils sont de bons enseignants. S'ils sont mauvais enseignants, tant pis* » (p. 196).

Ce qui ne laisse pas d'inquiéter par contre, c'est le fait que même les recruteurs qui déclarent prendre aussi en compte les qualités d'enseignement (davantage en his-

toire qu'en mathématiques) semblent avoir recours à ce critère principalement en creux. Autrement dit, ils ne recherchent pas explicitement un « bon » enseignant, tout au plus éviteront-ils un « très mauvais »... L'exemple extrême rappelé à la page 149 est éclairant à ce sujet : il a vraiment fallu que John Nash, qui obtiendra pourtant le prix Nobel d'économie en 1994, ait un profil psychologique très particulier qui le rendait inapte à l'enseignement pour qu'il ne soit pas recruté à Princeton ! Lorsque les lettres de recommandation, qui sont parfois demandées par les commissions des départements américains, portent sur l'enseignement, ce sont à nouveau de mauvaises recommandations qui peuvent être motifs de rejet. Dans ce sens-là, la qualité de l'enseignement joue, mais les très nombreux entretiens menés par l'auteur ne semblent pas l'avoir fait rencontrer une seule situation dans laquelle, en fonction des charges d'enseignement particulièrement stratégiques à assurer par le candidat, on cherchait, positivement et avant toutes autres choses, un « excellent » enseignant.

Le fait que la qualité de l'enseignement ne soit en définitive prise en compte que rarement et plutôt comme critère dirimant, d'exclusion en cas de manquements graves aboutit à reléguer ce critère en dernière place, après les potentialités du candidat à se révéler un « bon collègue », c'est-à-dire un collègue convivial, agréable à vivre, modeste et coopératif. En sus du « chercheur avant tout », on prospecte davantage un « bon citoyen » plutôt qu'un « bon enseignant ».

Plusieurs explications de cet état de fait sont fournies par les recruteurs eux-mêmes. La plus brutale serait que l'enseignement ne requiert pas d'aptitudes particulières ! (p. 168). Mais la plus fréquente réside dans le sentiment de l'absence de critères pour juger de la qualité d'un « bon » enseignant. Autant la confiance est grande en ce qui concerne la validité des critères mesurant la qualité scientifique, autant les recruteurs semblent désarmés face à l'évaluation de la qualité de l'enseignement : « *il n'y a strictement aucun critère pour définir un enseignement de qualité* », « *ce sont des choses que l'on ne peut pas objectiver* » (p. 169). Sauf, à nouveau en creux, si l'on perçoit le candidat comme franchement « endormant » ou « arrogant ». Le plus frappant est sans doute ce contraste fort et sans doute caricatural entre les deux domaines. Du côté de la recherche, les commissions fonctionnent comme si elles disposaient de critères et d'indices standardisés, assurant d'office un jugement valide et dénué d'incertitude. Elles semblent donc faire fi des critiques pourtant récurrentes en la matière (comme la cooptation des auteurs au sein de certaines revues) et du fait que les travaux de recherche ne soient que rarement analysés en détail : seuls des « signaux » sont pris en compte, comme

le type de revue dans lesquels ont été publiés les articles du candidat sans qu'ils soient lus. Du côté de l'enseignement, on nagerait par contre en pleine incertitude quant aux critères de qualité... On voit donc ici toute l'importance de la diffusion de travaux portant précisément sur l'analyse des dimensions de la qualité de l'enseignement universitaire. À titre d'exemple, citons ceux d'Apodaca & Grad (2005) qui ont analysé statistiquement les dimensions sous-jacentes aux questionnaires d'évaluation des enseignements par les étudiants utilisés dans deux universités espagnoles. Appuyés par une analyse conceptuelle de l'acte d'enseigner, ces résultats permettent de mettre en évidence des critères à partir desquels il serait valide de mesurer la qualité d'un enseignement universitaire.

Signalons enfin que l'ouvrage se termine par deux chapitres complémentaires. L'un porte sur les modalités de la « fixation des prix », c'est-à-dire l'éventuelle négociation sur le salaire et les conditions de travail. Ce chapitre concerne essentiellement les États-Unis où la grande autonomie des établissements autorise de telles pratiques, même si elles sont en définitive plus encadrées que ce que l'on croit. Le dernier chapitre resitue les procédures de recrutement dans la dynamique plus générale des carrières au sein des trois systèmes universitaires envisagés.

Une des caractéristiques de l'approche de recherche présentée dans cet ouvrage réside dans l'absence d'observation *in situ* qui aurait, en la matière, posé d'évidents problèmes réglementaires. Si cette option correspond aussi à des choix méthodologiques abondamment et pertinemment justifiés par l'auteur (volonté de n'entrer ni dans la logique des cas particuliers, ni dans celle des dynamiques spécifiques des réunions des commissions), on ne peut exclure qu'existent, comme le signale elle-même Musselin, des écarts non négligeables entre les discours des recruteurs (surtout des responsables universitaires) et leurs pratiques effectives au sein des commissions. D'éventuelles rationalisations *a posteriori* visant à renvoyer une image juste et « scientifique » des modes de sélection des universitaires ne sont donc pas à exclure.

Au final, on ne peut que conseiller la lecture de cet ouvrage qui vient à point nommé, à de très nombreux égards. Sa thématique de recherche me paraît d'abord particulièrement pertinente en regard des procédures d'amélioration de la « qualité », à l'heure où les démarches et les agences du même nom envahissent l'enseignement supérieur. En effet, la qualité des activités de recherche, d'enseignement et de service d'un département ou d'une université reste fondamentalement tributaire de la pertinence des engagements qui y ont été opérés. À l'heure d'un renouvellement considérable du corps enseignant universitaire, de nombreux pays s'interrogent,

par ailleurs, sur la manière de gérer leur système d'enseignement supérieur, en général, et les carrières universitaires, en particulier. Comment, tout à la fois, promouvoir et encadrer la diversification des établissements qu'a engendrée la massification ? Comment assurer aux universitaires un développement professionnel satisfaisant face à l'évolution des exigences de la profession (augmentation considérable des charges de services, pression internationale sur la recherche accrue, etc.) ? Enfin, il est encore plus évident qu'une pareille réflexion sur le fonctionnement organisationnel des carrières universitaires est indispensable au bon déroulement du processus de Bologne et en particulier à ses objectifs de mobilité enseignante.

Marc Romainville  
Université de Namur

## RÉFÉRENCE

P. APODACA & H. GRAD (2005). « The dimensionality of student ratings of teaching ». *Studies in Higher Education*, vol. 30, n°65, p. 723-748.

PRAIRAT Eirick – *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF, 2005. – 115 p.

La facture latine du titre de cet ouvrage en indique clairement le propos, c'est à la réflexion qu'invite E. Prairat et, s'il annonce d'entrée de jeu que bien des éléments « militent aujourd'hui en faveur de l'introduction d'une charte de déontologie dans l'enseignement » (page 1), il déclare fermement au dernier chapitre vouloir « initier le débat sur la « déontologisation » de l'enseignement » (page 93). Le premier mérite de l'auteur est très certainement ce mariage réussi d'engagement responsable et de prudence respectueuse des avis opposés.

Au désormais classique *Pour une déontologie de l'enseignement* de G. Longhi, E. Prairat répond avec une prudence qu'il faut entendre au sens antique du terme et qui est sagesse pratique, délibération sur les moyens en vue de l'action droite. Sur cette question fortement polémique, l'auteur avance donc comme un joueur d'échecs qui dispose lentement ses pièces l'une après l'autre en des figures qui ne prennent sens qu'au dernier acte.

Les cinquante premières pages de l'ouvrage forment une première partie intitulée « Éclaircissements » et proposent de fait une série d'analyses, fort précieuses en elles-mêmes, mais dont le lecteur ne perçoit que progressivement comment elles s'articuleront au projet final.



Il s'agit d'abord (chapitre 1) de clarifier les sens souvent confondus des mots « éthique », « morale » et « déontologie » puis de préciser les caractères de la règle déontologique, qui la mettent à mi chemin de la règle morale et de la règle juridique (page 19). Au terme de ce premier moment, l'auteur peut poser la non substituabilité de la déontologie à l'éthique ; si une déontologie enseignante doit être formalisée, elle ne saurait donc tenir lieu d'éthique éducative et c'est ce qu'il fallait démontrer.

En un second départ, le chapitre 2 apporte de nouvelles élucidations, sur l'école cette fois. Trois « leçons de philosophie » sont proposées, elles donnent la parole à Condorcet, Hegel et Arendt pour définir l'espace scolaire comme un espace intermédiaire, propédeutique au monde mais non premier puisque l'espace familial le précède et s'en distingue. C'est à « préciser la nature et la forme des liens que l'école entretient avec les différents espaces qu'elle sépare et articule » (page 37) qu'est consacré le troisième chapitre de ces « Élucidations ».

Pris fermement par la main, le lecteur y découvre d'abord trois traits distinctifs de la socialisation scolaire et de la socialisation familiale (pages 39-44) dont peuvent se déduire quatre caractéristiques de l'espace scolaire. En ce point, l'auteur ne pouvait que rencontrer l'inévitable opposition de ceux qui plaident la sanctuarisation de l'école et de ceux qui veulent une école ouverte sur la vie extra scolaire. Refusant l'alternative simpliste du tout ou rien, E. Prairat se fraye un chemin de traverse, il reconnaît « la césure scolaire [qui] détache le rapport pédagogique des autres activités sociales de service et production » mais pose aussitôt que « si l'école prépare au monde, elle ne peut ignorer complètement les réalités de ce monde » (page 48). Ce n'est plus l'étanchéité qui doit alors présider au rapport de l'école et du monde mais « la porosité ». Plus, ce doit être une « porosité métabolique » qui « filtre et transforme les objets du monde » (*ibid.*). Pour compléter cette élucidation de ce qu'est l'école, ce sont trois exigences qui sont posées, elles répondent à trois besoins psychologiques de l'élève conçu du point de vue générique : besoin de sécurité, de reconnaissance et d'affirmation.

A l'entrée de la seconde partie de l'ouvrage, le décor a été dressé, les mots ont été pesés. Après ces « Elucidations » viennent les « Orientations », titre de la seconde partie. Ayant fait la lumière sur ce que sont l'éthique, la déontologie et l'école, l'auteur est en mesure de s'orienter et d'orienter son lecteur vers le véritable objet de l'ouvrage : la déontologie enseignante. Un nouveau préalable est toutefois requis ; « l'éthique est à la déontologie ce que l'esprit est à la règle, son souffle, son intelligence » disait la conclusion du premier chapitre (page 20). Il faut

donc bien faire un arrêt sur ce que peut et doit être l'éthique éducative avant que de s'orienter définitivement vers une déontologie enseignante.

Le chapitre 1 du second volet de l'ouvrage (pages 59-76) propose une remarquable synthèse de travaux sur la notion de responsabilité et s'applique à les transposer au monde de l'école. E. Prairat entend substituer à une éthique éducative fondée sur l'exemplarité des maîtres, une éthique de la responsabilité qu'il emprunte à E. Lévinas et à H. Jonas. La distinction est capitale puisque c'est sur l'idée d'exemplarité que se sont élaborés les différentes éditions du Code Soleil. L'auteur ne développe pas ce point qu'il ne fait qu'évoquer (page 61), il y a pourtant là un argument fort pour répondre à ceux qui voient dans un code de déontologie un ensemble d'obligations professionnelles aussi rigides que celles qu'on peut trouver dans le Code Soleil et qui le refusent pour n'y voir qu'un outil disciplinaire.

La responsabilité que convoque E. Prairat ne consiste pas, pour les enseignants, à se poser en modèles irréprochables, mais à répondre de l'autre fragile et vulnérable qu'est l'enfant-élève qu'ils ont charge d'instruire et éduquer. Une éthique de la responsabilité ainsi comprise ne saurait insuffler une déontologie normative et contraignante.

Ainsi ré-orienté, l'esprit du lecteur peut aborder « l'examen d'une demande ». Avec toujours le même souci de clarté et de pondération, le chapitre 2 examine les arguments *pro* et *contra* l'orientation déontologique.

Au bénéfice de l'introduction de codes déontologiques dans des secteurs qui n'en disposaient pas traditionnellement, il faut compter l'explicitation des règles qui maintient l'unité professionnelle de corps marqués par la pluralité des références culturelles. Principe fédérateur, le code déontologique dessine aussi clairement les limites des tâches qui incombent aux membres du corps concerné. Il assure encore une garantie juridique à ceux qui sont certes soumis à l'obligation de moyens mais non de résultats. Il apporte, de plus, une caution statutaire et une « lisibilité » à des professionnels soumis à « l'exigence de transparence ».

C'est bien évidemment l'examen des arguments contre la constitution d'une déontologie enseignante qui donne à E. Prairat l'occasion d'entrer en débat avec ses prédécesseurs. Le premier risque que courrait un code déontologique serait d'infléchir l'acte enseignant dans le sens d'un « agir technicisé » et de faire de l'enseignant un « simple opérateur » (page 86). L'analogie avec l'acte médical répond aisément à cette objection, les médecins sont les premiers à avoir disposé d'un code déontologique sans

pour autant que soit menacée la relation thérapeutique. On oppose aussi aux déontologies leur incapacité à recenser toutes les situations auxquelles expose la pratique d'un métier. On ne peut que convenir qu'un code de conduite ne dispense jamais d'un art de juger. Bien plus, l'art de juger se forme à l'occasion de la réflexion déontologique. Faut-il par ailleurs voir un « retour de l'hétéronomie » dans la demande déontologique ? Pas nécessairement, répond E. Prairat, qui note que la définition de normes professionnelles peut tout au contraire être « la condition de possibilité d'un comportement libre » (page 90). Le risque corollaire qu'un code devienne un cahier des charges et un outil de contrôle repose, lui, sur la confusion de sens du mot « responsabilité » étudié plus haut. La responsabilisation invoquée sous la double égide de Lévinas et Jonas est accroissement de l'autonomie, élargissement des possibilités d'action. On ne peut, enfin, soutenir que l'introduction d'un code déontologique de l'enseignant allongerait inutilement une trop longue liste de textes réglementaires puisque, deux textes législatifs seulement définissent les droits et obligations des enseignants et datent de 1983 et 1984 !

« La meilleure manière de dépasser le débat sur les arguments de principe est maintenant de faire une suggestion » déclare E. Prairat en ouverture du dernier chapitre de son ouvrage (page 93). Chaque pièce ayant trouvé sa place sur l'échiquier, il reste un coup à jouer et il consiste à produire l'objet vers lequel tout convergeait, une proposition de déontologie enseignante. Puisque cette déontologie devrait être une aide à la responsabilisation, un guide pour « assumer une responsabilité en acte » (page 94), un support pour l'action, il conviendrait mieux – juge l'auteur – de parler de « charte » que de « code ». Une telle charte devrait prescrire à la fois des devoirs spécifiques aux enseignants et des devoirs généraux communs à l'ensemble des professionnels du champ scolaire. L'esquisse qu'offre à notre réflexion E. Prairat dans les dernières pages de son ouvrage (102-108) est assurément propre à ouvrir le débat et, comme l'indique son auteur, à « introduire en formation une réflexion éthique ». On ne peut en effet que souhaiter que les élèves-professeurs des IUFM et leurs professeurs s'emparent de ce texte, l'analysent et le discutent. Il est probable que des voix discordantes se lèveront dès l'article 1 du titre 1 qui donne d'abord une définition négative de l'activité enseignante, distinguée des activités « d'animation, de communication, de conditionnement ou d'aide sociale », pour préciser ensuite que la visée en est de « transmettre à un ensemble d'élèves des connaissances et des compétences exigées par les programmes ou des référentiels de diplômes ». Nul doute que le verbe « transmettre » fasse grincer quelques dents à l'heure du constructivisme triomphant et, osons le dire,

c'est chose heureuse si on est alors amené à revisiter les leçons philosophiques du chapitre 2 pour saisir les raisons de l'auteur. Ce n'est pas le lieu d'entrer ici dans l'examen détaillé des cinq titres et des trente quatre articles de cette proposition de charte déontologique. Elle mérite, dit E. Prairat, « d'être reprise, amendée et complétée ». Souhaitons que ce vœu soit entendu, que le débat dont tous les éléments sont ici réunis s'ouvre, que cette matière première soit travaillée. Ce n'est qu'à ce compte qu'un « nouveau pacte de confiance » (page 101) entre les enseignants, les enseignés et leurs parents a quelque chance d'être conclu.

Sylvie Quéval  
PROFEOR - Université de Lille 3

---

RABARDEL Pierre & PASTRÉ Pierre (dir.). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès, 2005. – 260 p. (Travail et activité humaine)

Il est rare qu'on aborde, dans le même ouvrage, d'une part un processus de conception, qui relève pour l'essentiel de l'ergonomie cognitive et de la didactique professionnelle, et d'autre part la question du sujet, comme acteur et résultat de ce processus. C'est une entreprise de portée philosophique, qui relie activité et personnalité, et on ne doit donc pas s'étonner qu'il soit fait référence à plusieurs philosophes, notamment à Ricœur. La dimension théorique de l'ouvrage ne peut pas échapper au lecteur ; c'est même sa première qualité. Mais les thèses avancées s'appuient en même temps sur des exemples très concrets, comme la conception d'une alarme permettant de prévenir d'un risque imminent d'explosion les opérateurs œuvrant à la fabrication de la matière dangereuse, ou la mise en scène de situations didactiques à l'aide de simulateurs, ou encore le lent et persévérant aménagement de l'établi d'un ouvrier dont la fonction est de corriger des défauts de carrosserie dans l'industrie automobile. Ce sont ces exemples concrets qui donnent son crédit à l'entreprise intellectuelle engagée.

### De quoi s'agit-il ?

L'activité de travail transforme les objets du monde, dans leur variété matérielle et symbolique : elle est donc productive. Mais, nous dit Pierre Rabardel, l'activité de travail transforme ce faisant le sujet lui-même : elle est donc constructive. Le tempo et les échéances sont différents, mais les deux faces de l'activité de travail sont

également essentielles. C'est ce qui rend naturel, même si ce n'est pas facile, de convoquer la question du sujet, de son identité, de ses compétences, reconnues ou non, de son pouvoir d'agir sur le monde matériel et sur autrui. Mais ce n'est pas tout : l'activité de travail implique l'usage d'instruments, et la question du sujet passe en partie par la manière dont le celui-ci développe des formes d'organisation de l'activité assujetties à l'instrument, et modifiée en même temps en les enrichissant les fonctionnalités de l'instrument. L'exemple spectaculaire et émouvant présenté par Pierre Rabardel est celui de Demarcy et de son établi, rapporté pour la première fois par Robert Linhart dans *L'établi* (Paris : Éd. de Minuit, 1978) : Demarcy a inventé progressivement, au fil de son expérience et des problèmes de position et de calage des portes de voiture qu'il devait redresser, un établi totalement singulier, aussi étonnant qu'il est possible de l'être pour un établi conventionnel au départ : « supports hétéroclites, étaux improvisés pour caler les pièces... », mille petites transformations, qu'il connaît et utilise dans les mille cas de figure qui peuvent se présenter. Le jour où on remplace son vieil établi par un neuf, c'est une véritable catastrophe pour Demarcy, qui a perdu ses schémas d'utilisation de l'établi en même temps qu'il a perdu son établi idiosyncratique. Il a perdu son « pouvoir d'agir ». Et l'on comprend que ce « pouvoir d'agir » se situe à un autre niveau que ses compétences professionnelles de carrossier.

Une deuxième idée importante de l'ouvrage concerne la relation entre les concepteurs et les usagers : la conception se poursuit dans l'usage, et cela s'appuie sur le dialogue entre des personnes diversement situées dans le processus de conception-production-utilisation. L'exemple rapporté par Pascal Béguin est celui de la conception d'un système d'alerte permettant de prévenir les opérateurs d'un danger imminent d'explosion. À la suite d'un accident mortel, les ingénieurs de l'entreprise sont conduits à concevoir un système qui préviendrait les opérateurs que la température de la matière dangereuse s'approche dangereusement de la zone critique ; leur « monde » est celui du chaud. Or les opérateurs, eux travaillent par précaution plutôt loin de cette zone critique, en courant le risque, de leur côté que des cristaux se forment alors et ouvrent un autre risque d'incident sinon d'accident. La marge est relativement étroite entre l'échauffement et l'emballement de réaction d'un côté, et la cristallisation de l'autre. Le monde des opérateurs est le « monde du froid », Mais il est difficile de travailler au froid. Au cours du processus de conception et d'expérimentation, le dialogue entre concepteurs et opérateurs se substitue à la consigne initiale de faire « approprier » le système par les utilisateurs ; et cela pour deux raisons principales. 1) Les ingénieurs ne disposent pas de toutes

les connaissances nécessaires pour adapter leur système d'alerte au processus de chimie fine en jeu ; par contre les opérateurs, eux, disposent de repères perceptifs sur l'apparence du produit qui permettent d'affiner le diagnostic et d'aider les ingénieurs. 2) Les opérateurs disposent avec le système mis en expérimentation d'une meilleure information sur la température du produit que celle donnée par leurs instruments habituels, de telle sorte que, progressivement, ils modifient l'organisation de leur prise d'information en utilisant le système nouveau ; cela leur permet notamment d'améliorer leur conduite « au froid ». Par le dialogue entre les deux catégories d'acteurs et leurs représentations respectives (« le monde du froid » et « le monde du chaud », comme le dit Pascal Béguin), un nouveau processus de conception et un nouveau résultat de ce processus ont vu le jour. Ceci est évidemment un résumé très rapide, mais il illustre bien la thèse de la conception continuée dans l'usage.

Avec les chapitres de Renan Samurçay (qui nous a malheureusement quittés il y a quatre ans) et de Pierre Pastré, on s'intéresse à la conception de simulateurs et de situations, pour l'apprentissage initial de la conduite de centrales nucléaires et pour la formation continue des opérateurs. Pour analyser les activités des formateurs, Renan Samurçay distingue entre les situations réelles de conduite des centrales, dites « de référence », les situations « simulées » qu'on va organiser pour les besoins de la formation, et les situations dites « de simulation » qui sont effectivement vécues, observées, commentées. Le travail de conception des situations simulées relève de ce que l'on appelle souvent un processus de transposition ; mais la compétence des formateurs s'exerce aussi au cours de la simulation elle-même, et du *dé-briefing*. Le nombre des indicateurs et des conceptualisations utiles est considérable, de telle sorte que les formateurs doivent disposer d'une représentation différenciée des difficultés susceptibles d'être rencontrées par les stagiaires : l'utilisation des artefacts (prises d'information et gestes), la structure conceptuelle de la situation et l'interprétation des phénomènes susceptibles de se produire, la coopération entre opérateurs et la gestion des ressources. À la suite de cette recherche, la compagnie EDF s'est orientée vers la recherche de moyens d'aide à la transposition et à la gestion de l'activité des stagiaires en situation de simulation.

Pour analyser cette activité et piloter les apprentissages, on a besoin du cadre théorique de la conceptualisation dans l'action que, justement, Pierre Pastré analyse dans sa contribution. Les stagiaires sont en effet confrontés à un processus complexe qui relève à la fois de la genèse instrumentale et de la genèse conceptuelle. Dans les stages de formation continue des opérateurs déjà en fonction, on n'hésite pas à confronter les stagiaires à des incidents

éventuellement graves, qui appellent une activité de résolution de problème, plus ou moins complexe. À chaque fois, on peut analyser le processus de résolution, la communication au sein de l'équipe, la répartition des rôles, la manière d'utiliser les consignes. Les prises de conscience et les diagnostics sont parfois très délicats et demandent du temps. La phase de débriefing est particulièrement décisive pour la conceptualisation et l'apprentissage, de telle sorte que soient explicités le mieux possible, les modèles opératifs mis en œuvre par les acteurs. Dans la conduite de centrales nucléaires, des concepts scientifiques et techniques de haut niveau sont mis en jeu, qui ne sont pas d'un accès facile déjà. Mais il se mêle aussi des concepts pragmatiques, issus de l'action en situation et de l'expérience, dont la prise de conscience est parfois plus difficile encore. Il faut donc des mises en scène particulières pour que les stagiaires en prennent conscience.

Le travail aujourd'hui est contraint par de nombreuses procédures, notamment des règles de sécurité, qui enlèvent aux ouvriers, techniciens et autres ingénieurs une partie de leurs possibilités d'adaptation en situation. Paradoxalement, Patrick Mayen et Christine Vidal-Gomel utilisent les prescriptions comme points d'appui pour l'apprentissage, comme instruments en quelque sorte. L'activité des agents de mouvement à la SNCF et des techniciens de maintenance du système d'alimentation électrique à la RATP est évidemment encadrée par de nombreuses règles de sécurité. Dans l'esprit des rédacteurs de ces règles, il s'agit de prescriptions auxquelles on ne peut pas déroger ; mais dans la formation on peut s'en servir pour aménager des prises de conscience progressives : à titre d'exemples, Patrick Mayen rapporte quatre phases susceptibles d'aider les techniciens de mouvement de la SNCF :

- respect de la règle par absence de doute ;
- remise en cause de la règle par référence à ses propres perceptions et raisonnements ;
- respect de la règle réinventée dans sa nécessité logique et application des procédures par connaissance des causes ;
- discussion-délibération de la règle après l'action.

On est dans le cas de contraintes dont l'explication peut être éclairée par la théorie de la circulation des trains, mais celle-ci est malheureusement peu enseignée aux personnels dits « d'exécution ». La conceptualisation ne prend pas toujours les chemins le plus directement conçus à cet effet ; toute occasion est bonne en quelque sorte.

Plusieurs dispositifs informatiques, innovations par excellence dans la société d'aujourd'hui, font l'objet d'études attentives dans la perspective de la genèse ins-

trumentale, processus qui transforme l'artefact en instrument par le développement attendu de schèmes d'utilisation de l'artefact, et le développement non nécessairement attendu de schèmes d'instrumentalisation, par lesquels l'artefact se voit attribuer des fonctions qu'il n'avait pas dans l'esprit des concepteurs. On a vu plus haut un bon exemple d'instrumentalisation, avec l'utilisation du système d'alerte comme thermomètre. Viviane Folcher et Emmanuel Sander en donnent un autre exemple avec l'utilisation du site de la SNCF, et Teresa Cerrato Pargman avec l'utilisation par un groupe de rédacteurs d'un collecticiel d'écriture en groupe. Il y a loin de la coupe aux lèvres ; et les logiciels ambitieux, présentés parfois comme miraculeux par leurs concepteurs, appellent (au détour des observations et des recherches conduites sur leur utilisation) des genèses instrumentales laborieuses, pas toujours couronnées de succès. Ainsi en est-il pour l'instant, semble-t-il, des collecticiels d'écriture collaborative.

Les utilisateurs des logiciels, et des instruments en général, développent des ressources nouvelles avec les instruments qu'ils sont amenés à utiliser, même si ces ressources ne sont pas prévues au départ. L'exploration des possibles, par application éventuellement métaphorique de schèmes antérieurement formés qui ne demandent qu'à coloniser de nouvelles situations et de nouveaux objets, n'est pas le propre des bébés et des enfants comme Piaget l'a montré il y a soixante-dix ans ; elle est aussi le fait des adultes, y compris dans leur vie professionnelle.

Je ne veux pas terminer sans saluer le dernier chapitre, sous la plume de Pierre Pastré, qui revient longuement sur la question de l'identité, en relation avec celle de genèse. Celui-ci s'emploie à compléter le triplet schème-situation-instrument par le couple expérience-identité. Pour ce faire Pierre Pastré reprend à son compte la distinction de Ricœur entre identité (*idem*) et identité (*ipse*). Certes le sujet reste le même au cours de son expérience en dépit du fait qu'il change. Cela n'est possible que parce que l'identité (*ipse*) procède de processus différents de ceux qui gouvernent les invariances de l'activité, qui reposent elles-mêmes sur les invariances reconnues par le sujet dans le monde. La construction identitaire du sujet articule *mêmeté* et *ipséité*, et se focalise sur la capitalisation de l'expérience dans la durée, à travers la face constructive de l'activité. Ce processus suppose des conceptualisations après coup, qui s'appuient sur l'activité productive tout en s'en détachant, par intériorisation de ladite activité, et par retour réflexif. C'est un processus qui présente certaines analogies avec le débriefing, mais qui porte cette fois sur l'expérience tout entière, ou sur une large portion de celle-ci, de telle sorte qu'il n'est pas possible de penser ce processus avec les seuls concepts de schème et de

situation. Pierre Pastré fait appel au concept d' « identité narrative » (développé par Ricœur à nouveau), et opère certains rapprochements avec Foucault, Bachelard et Koyré concernant justement cette question du changement et de l'invariance au cours de l'histoire.

Voilà donc un ouvrage profond, ce qui ne lui enlève rien de son actualité. Il faut le lire.

Gérard Vergnaud  
Université Paris 8 – Saint-Denis

---

SIMARD Denis. *Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture*. Sainte-Foy [Québec] : Les Presses de l'Université Laval, 2004. –336 p. (Éducation et culture)

Issu d'une thèse de doctorat et publié dans le cadre d'une collection intitulée « Éducation et culture », l'ouvrage de Denis Simard, *Éducation et herméneutique* apporte à la réflexion pédagogique contemporaine une contribution originale, inscrite dans la problématique de la postmodernité et éclairée par les apports de la philosophie herméneutique allemande. L'ouvrage se veut essentiellement une réflexion générale sur la crise de la culture et de l'éducation mais aussi, plus profondément, sur la crise de la philosophie elle-même en tant que discipline « fondatrice », discipline qui, depuis les Grecs et en passant par tous les avatars du rationalisme, a prétendu exercer à l'égard de tous les savoirs et de toutes les activités humaines une véritable fonction « fondationnelle ». C'est ce thème qu'aborde spécifiquement le premier chapitre, « Postmodernité, humanisme et pédagogie », lequel porte sur la crise et la critique de la modernité telles qu'elles ressortent notamment de la lecture proposée par Gianni Vattimo de la pensée heideggerienne (1) et des apports de Richard Rorty (2). Selon l'auteur, la postmodernité nous ferait entrer dans une configuration où le champ du pensable serait dominé par une réflexion sur les limites de la rationalité et une prise de conscience de l'historicité de tous les savoirs et de la relativité de toutes les conceptions du monde. Ainsi, face au constat de l'obsolescence de la conception humaniste traditionnelle de la culture comme ensemble de valeurs et de significations qui transcendent les particularités et les circonstances historiques, force intégratrice et unitaire qui garantit l'accès à l'universel de la raison par la médiation des grandes œuvres de l'Humanité, la question se pose bien évidemment de savoir quel sens peut encore avoir le projet d'éduquer, quelles choses peuvent encore être légitimement enseignées, et selon quelles modalités pédagogiques.

L'ouvrage, comme l'indique son sous-titre, se présente cependant comme une « contribution à une pédagogie de la culture ». La voie proposée d'une telle pédagogie risque donc de s'avérer étroite et difficile, comme le suggère d'ailleurs l'idée selon laquelle il s'agirait moins aujourd'hui de dépasser ou de récuser la tradition de l'humanisme que de la surmonter et de la « distordre », un processus que, si l'on comprend bien, une approche inspirée par la philosophie herméneutique devrait précisément contribuer à promouvoir en mettant l'accent sur une conception ouverte et dialogique de la raison.

Comme art de l'interprétation ou, plus exactement, selon l'expression de Ricœur, comme « théorie des opérations de la compréhension dans leur rapport avec l'interprétation des textes » (3), l'herméneutique fut longtemps cantonnée dans un rôle de discipline technique et normative ayant pour objet de fixer des règles d'interprétation concernant les textes sacrés (exégèse biblique), les textes profanes (philologie classique) et les textes juridiques (la jurisprudence comme interprétation et application des lois dans la diversité et l'imprévisibilité des situations concrètes). Une généralisation de l'herméneutique comme mode de déchiffrement de l'ensemble des expressions de la vie humaine apparaît au XIX<sup>e</sup> siècle, avec notamment les apports de Schleiermacher (saisir l'intention de sens qui est supposée être à la source de tout discours) et de Dilthey, lequel édifie une épistémologie des sciences de l'esprit à partir de l'opposition entre l'explication des phénomènes naturels (qui reste extérieure à son objet) et la compréhension des phénomènes humains (qui suppose de se transporter dans la vie psychique d'autrui). Au XX<sup>e</sup> siècle, avec Heidegger caractérisant la compréhension comme une structure fondamentale du *Dasein*, un processus circulaire par lequel vient à l'explicitation une précompréhension anticipatrice et antéprédicative toujours déjà inscrite dans la facticité notre rapport au monde, une radicalisation intervient, un déplacement du terrain de l'épistémologie vers le terrain de l'ontologie, faisant accéder l'herméneutique, comme cela s'exprimera surtout et plus explicitement chez Gadamer, au rang d'une « philosophie première » à portée universelle, dans laquelle certains commentateurs verront un nouvel âge ou un nouveau paradigme de la raison (4), le nouvel horizon de la pensée contemporaine (5) et comme une nouvelle *koinè* philosophique (6).

Si la problématique de la postmodernité éclairée par certaines lectures récentes de Heidegger constitue en quelque sorte le cadre de référence large et comme le motif originel de la réflexion de l'auteur, c'est bien plutôt l'herméneutique de Gadamer qui assure l'assise théorique la plus consistante et le fil directeur de tout l'ouvrage. Se référant à une classification des approches

herméneutiques contemporaines proposée par S. Gallagher dans un ouvrage sur l'herméneutique et l'éducation (7), l'auteur affirme clairement et à plusieurs reprises son appartenance au courant de l'herméneutique dite « modérée », celle de Gadamer et de Ricœur, qui met l'accent sur la part de réélaboration productrice de sens que comporte tout travail d'interprétation et le caractère dialogique de toute compréhension, par opposition à la fois à l'herméneutique « conservatrice », qui, à la manière de Schleiermacher, définit la compréhension comme saisie objective et reproduction fidèle des intentions d'un auteur (justifiant par là même l'éducation comme transmission d'un héritage culturel intangible), à l'herméneutique « critique », celle, représentée par exemple par Habermas, Bourdieu et les théories critiques du *curriculum*, qui cherche principalement à débusquer sous les productions textuelles et culturelles les effets de l'idéologie et les mécanismes de la fausse conscience, et, enfin, à l'herméneutique « radicale », portée notamment par les penseurs postmodernes de la « déconstruction », pour lesquels comprendre n'est ni restituer le sens authentique d'un texte ou d'une action, ni produire du sens à travers un procès de dialogue entre auteur et récepteur, ni dénoncer les déformations idéologiques de la communication, mais circuler, se déplacer sans fin sur une chaîne a-référentielle ou auto-référentielle de signifiants dont la fonction de désignation est sans cesse « différée ». De cette référence aux travaux de Gadamer (et à certains de ses commentateurs) (8) se dégagent un certain nombre de thèmes qui, présentés d'abord dans le chapitre 2, « Herméneutique, éducation et culture », reviennent en fait tout au long des quatre chapitres de l'ouvrage comme des *leitmotive* organisateurs et intégrateurs : la compréhension comme produit d'une tradition interprétative cristallisée au fil d'une histoire vis-à-vis de laquelle la conscience individuelle se trouve dans une relation d'appartenance et de dépendance, la compréhension comme application dans la singularité d'une situation et recontextualisation actualisante, la compréhension comme dialogue.

Le premier thème est celui à travers lequel l'herméneutique de Gadamer s'inscrit le plus fortement dans le sillage de la critique romantique des Lumières. Contre l'illusion de pouvoir faire table rase de tout l'héritage des préjugés, l'ambition de reconstruire tout l'édifice du savoir à partir des seules lumières de la raison individuelle, Gadamer insiste sur l'impossibilité dans laquelle se trouve la pensée de se soustraire à tout ancrage historique, linguistique et culturel et procède à une sorte de réhabilitation conjointe du préjugé, de la tradition et de l'autorité. Notre conscience individuelle, notre capacité d'interpréter et de comprendre les situations présentes

aussi bien que les événements, les textes et les œuvres du passé sont en quelque sorte « exposées aux effets de l'histoire » (selon la traduction proposée par Ricœur du concept de *Wirkungsgeschichtliches Bewusstsein*), une histoire qui, par le biais du langage et de notre appartenance au langage, nous habite et nous enveloppe et en face de laquelle nous n'avons pas la liberté de nous redéfinir. « Partout où nous comprenons, écrit Grondin, un efficace travail de l'histoire est à l'œuvre, découpant silencieusement l'horizon indépassable de ce qui peut nous apparaître sensé et digne de question. Le travail de l'histoire fonctionne de cette manière comme l'instance suprême qui porte la compréhension et qui en détermine l'orientation, même là où cette détermination n'est pas aperçue pour elle-même. » (9) Aussi, pour Gadamer, le préjugé (ou, plus justement, le « pré-jugement ») est-il une composante inévitable, voire même une condition de possibilité du comprendre, liée au caractère historiquement fini de l'être humain. Interpréter, c'est donc bien trouver et exprimer du sens, mais à partir d'un sens toujours déjà là, cristallisé ou sédimenté dans une tradition interprétative qui toujours nous précède et nous guide. En ce sens on peut bien dire qu'il n'y a jamais de vérités premières ni de savoirs élémentaires ni de ruptures radicales. D'où le lien établi par Gadamer entre préjugé, autorité et tradition. Cependant – et c'est le second thème sur lequel Denis Simard revient longuement et fréquemment, contre toute lecture essentiellement conservatrice de la pensée herméneutique – la conscience exposée aux effets de l'histoire n'est pas seulement une conscience « affectée », condamnée à refléter ou reproduire de manière impersonnelle et obéissante les leçons de la tradition. Toute tradition efficiente est une tradition vivante, c'est-à-dire capable sans cesse de se renouveler et de s'enrichir au fil des situations concrètes à l'occasion desquelles elle s'applique, comme on le voit par exemple, dans le domaine juridique, avec le corpus toujours croissant de la jurisprudence. Dans la conception dynamique ou plutôt dialectique qui est celle de l'herméneutique gadamérienne, le sujet interprète bien toujours les situations et les productions expressives à la lumière d'une tradition interprétative préexistante, mais, pour que la chose interprétée prenne sens réellement pour le sujet et ne reste donc pas « lettre morte », encore faut-il que cette tradition interprétative soit elle-même en quelque sorte activée, mobilisée, contextualisée ou recontextualisée en fonction des besoins, des attentes, des anticipations, des interrogations caractéristiques de la « situation herméneutique » singulière du sujet. Ainsi toute vraie compréhension comporte-t-elle une dimension productive et non pas seulement reproductrice. À cette deuxième spécification (la compréhension comme application à soi, participation active du sujet à la production du sens) s'ajoute complémentaiement une troisième,

à savoir l'importance accordée par Gadamer à la dimension du dialogue, de la réciprocité des perspectives, ce qu'il appelle la « fusion des horizons ». Le rapport de l'homme au monde est fondamentalement pour Gadamer un rapport de type langagier, et c'est à travers le dialogue, l'échange verbal que peut s'accomplir sa vocation herméneutique. Pour Gadamer le vrai dialogue n'a rien à voir ni avec le bavardage trivial, ni avec la dispute ou la controverse où chacun cherche à l'emporter sur un adversaire. Le vrai dialogue suppose de prendre en compte le point de vue de l'autre comme contribution possible à la recherche d'une vérité. Le dialogue doit permettre ainsi de parvenir à ce que Gadamer appelle « une nouvelle entente ». La promotion d'un art du dialogue découle pour Gadamer de la prise de conscience de la finitude humaine et de l'impossibilité pour quiconque de parvenir par ses seules forces à une connaissance complète ou définitive. Mais elle se justifie aussi du fait du caractère de plus en plus différencié, complexe et chaotique des sociétés contemporaines.

En quel sens peut-on dire que toute pédagogie comporte une dimension herméneutique ? Telle est la question sur laquelle porte principalement le chapitre 3 de l'ouvrage, intitulé « Herméneutique et pédagogie ». D'une part, la pédagogie est pour Denis Simard une activité herméneutique en ce qu'elle suppose de déployer une compétence interprétative face aux contenus à enseigner, compétence qui s'inscrit elle-même dans la continuité d'une tradition propre à chaque discipline ou domaine d'enseignement mais qui peut évoluer aussi en fonction de la « situation herméneutique » (intérêts, engagements, questionnements) propre à chaque enseignant à un moment donné. Cependant, comme le soulignait déjà au XVIII<sup>e</sup> siècle le théoricien de l'interprétation Chladenius dans son *Introduction à la juste interprétation des discours et des écrits rationnels* (1740), il ne suffit pas que l'enseignant comprenne ce qu'il enseigne, encore faut-il qu'il sache l'exposer, l'expliquer de façon claire, en fournir une interprétation capable de le rendre compréhensible pour son auditoire. C'est pourquoi l'enseignant doit mettre en œuvre aussi, face à ses élèves et aux situations d'enseignement, une autre sorte de compétence interprétative, complémentaire de la première, et étayée elle aussi sur une longue tradition, qu'on appellera proprement « pédagogique ». Enfin, un troisième aspect de la dimension herméneutique attribuée par l'auteur à la pédagogie concerne l'importance, dans les situations d'enseignement, de la capacité de jugement. Il est vrai que le métier de pédagogue suppose bien souvent de savoir évaluer, décider, agir dans l'urgence et l'incertitude face à des situations pour lesquelles ni les savoirs théoriques généraux ni les recettes pratiques routinières ne suffisent.

Denis Simard établit ainsi un rapprochement entre certains apports de la réflexion qui se développe aujourd'hui à l'échelle internationale autour de la professionnalité enseignante comme ensemble de connaissances et de compétences étroitement liées à la pratique et mobilisables dans la diversité des situations « de terrain » et certains aspects de la conception gadamérienne de la compétence interprétative comme compétence « phronétique » (au sens de la *phronesis* aristotélicienne), c'est-à-dire capacité d'appliquer une règle ou de mettre en œuvre une idée en tenant compte de la singularité des situations, ce qui est précisément faire preuve de jugement. Ces trois caractérisations (nécessité d'une compétence interprétative par rapport aux contenus à enseigner, nécessité d'une compétence interprétative de type pédagogique face aux élèves et aux situations d'enseignement, importance d'une capacité de jugement permettant à l'enseignant de s'adapter à la diversité des situations) constituent-elles vraiment cependant un apport original dont on puisse être redevable spécifiquement aux avancées de la pensée herméneutique contemporaine ? Et n'y a-t-il pas d'autres lectures possibles, d'autres entrées possibles dans une réflexion sur l'éducation instruite ou éclairée par une approche de type herméneutique ? On pourrait penser par exemple à la question du livre, la question de la culture scolaire comme culture livresque, et développer une discussion sur la place respective du livre et du dialogue, le rôle du texte et le poids de la parole dans les traditions d'enseignement. On pourrait aussi se demander si une différenciation de l'analyse en fonction des disciplines et des domaines ne serait pas de nature à apporter des éléments de spécification et de discussion épistémologiquement intéressants. N'y a-t-il pas en effet des disciplines d'enseignement, telles que l'histoire, la littérature, la philosophie, qui seraient, si l'on peut dire, « plus herméneutiques » que d'autres, c'est-à-dire dans lesquelles les formes du savoir, les modalités de la compétence cognitive relèveraient davantage que dans des disciplines plus « dures » ou plus « positives » d'une description en termes de dévoilement ou d'approfondissement de significations ? Ainsi, nonobstant l'allusion qui est faite dans l'ouvrage à des auteurs tels que Thomas Kuhn ou Feyerabend comme témoins possibles en faveur d'une conception proprement herméneutique de la vérité scientifique, peut-on considérer que la notion d'activité interprétative s'applique de façon équivalente à toutes les disciplines, et aussi bien face à un théorème mathématique ou à une loi physique que face à une théorie philosophique ou à une production littéraire ? Une trop grande extension du champ de pertinence de la notion d'interprétation ne risque-t-elle pas en fait d'en affaiblir le pouvoir d'intelligibilité ?

Comment une pensée herméneutique peut-elle contribuer à inspirer ou à étayer la mise en œuvre d'une « pédagogie de la culture » ? L'auteur aborde cette question principalement dans son dernier chapitre, intitulé « Une pédagogie de la culture », en se focalisant sur le thème de l'unité et de la continuité. Ce qui caractérisait selon lui la culture générale humaniste traditionnelle, c'est qu'elle fournissait une image unitaire du monde. Cette image se trouve aujourd'hui détruite, sous l'effet notamment du développement rapide des savoirs scientifiques et de leur spécialisation croissante ainsi que de l'émergence de la culture de masse au sein de la civilisation industrielle. Aussi le mérite essentiel d'une pédagogie de la culture inspirée par la pensée herméneutique serait-il d'abord de travailler à recréer de l'unité ou de la continuité entre le passé et le présent et entre les hommes aussi bien qu'entre les savoirs eux-mêmes et entre les savoirs et la vie. Une pédagogie de la culture sera donc tout d'abord une pédagogie qui met l'accent sur la profondeur historique des choses enseignées, et ceci, précise l'auteur, dans toutes les disciplines et pas seulement dans celles, dites traditionnellement « de culture » ou « patrimoniales », dont l'identité repose de manière constitutive sur la référence explicite aux événements ou aux œuvres du passé. On peut bien considérer en effet, comme le souligne Philippe Meirieu (cité par l'auteur), qu'en réinscrivant les connaissances « dans leur contexte d'émergence », « le détour par l'histoire permet aux élèves de comprendre les enjeux des savoirs qui leur sont présentés ». (10) Reste à savoir cependant comment, dans une civilisation obsédée par la lutte permanente contre l'obsolescence des compétences, cette revendication de pertinence et de profondeur culturelles peut se concilier avec une exigence d'opérationnalité. D'autre part, une pédagogie de la culture soucieuse d'atténuer les ruptures, de réduire les discontinuités dans le monde du savoir aussi bien que dans celui des relations interpersonnelles devra, selon l'auteur, être une pédagogie de la réciprocité, de la médiation, de l'échange et du dialogue. La notion de *Bildung* chez Gadamer comme expérience formatrice, construction de soi par la rencontre et la médiation de ce qui est autre que soi, suppose toujours la reconnaissance des multiples façons possibles d'appréhender et de décrire le monde et renvoie ainsi à la notion de dialogue comme confrontation d'expériences, échange de points de vue, élargissement des perspectives dans un climat de confiance et de respect mutuel. Pour Denis Simard, co-auteur d'un ouvrage sur les groupes de discussion (11), le dialogue, qui n'est pas seulement un outil d'éducation favorable à la connaissance de soi et à la construction de son identité mais constitue aussi un instrument d'éducation éthique et démocratique, doit véritablement être au cœur de la relation pédagogique. Dans cette défense d'une pédagogie dialogique de même que

dans l'insistance de l'auteur sur le fait que tout enseignant, s'il veut s'adresser réellement à l'élève et non pas rester extérieur à lui comme un message dépourvu de signification, doit prendre en compte son expérience et sa précompréhension du monde, c'est-à-dire valoir toujours comme une réponse possible à une questionnement préalable, on retrouve bien évidemment certains des thèmes les plus caractéristiques du courant dit de la « pédagogie nouvelle ». On peut bien évidemment s'interroger sur le sens, la pertinence, la plausibilité de cette mise en consonance d'une pensée pédagogique et d'une pensée philosophique qui semblent relever au départ d'univers intellectuels et culturels fort différents. Mais n'est-ce pas là une question qui concerne tout travail philosophique dès lors que la philosophie *s'applique* à quelque chose ?

Jean-Claude Forquin  
INRP

#### NOTES

- (1) Cf. G. Vattimo, *Introduction à Heidegger*. Paris : Éd. du Cerf, 1985 ; G. Vattimo, *La fin de la modernité : nihilisme et herméneutique dans la culture post-moderne*. Paris : Éd. du Seuil, 1987.
- (2) Cf. R. Rorty, *L'Homme spéculaire*. Paris : Éd. du Seuil, 1990.
- (3) Cf. P. Ricœur, *Du texte à l'action : essais d'herméneutique II*. Paris : Éd. du Seuil, 1986, p. 84.
- (4) Cf. J. Greisch, *L'âge herméneutique de la raison*. Paris : Éd. du Cerf, 1985 ; J. Greisch (dir.), *Comprendre et interpréter : le paradigme herméneutique de la raison*. Paris : Beauchesne, 1993.
- (5) Cf. J. Grondin, *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine*. Paris : J. Vrin, 1993 ; J. Grondin, *L'universalité de l'herméneutique*. Paris : PUF, 1993.
- (6) Cf. G. Vattimo, *Éthique de l'interprétation*. Paris : Éd. du Seuil, 1991.
- (7) Cf. S. Gallagher, *Hermeneutics and Education*. New York : State University of New York Press, 1992.
- (8) Cf. surtout H.-G. Gadamer, *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Éd. du Seuil, 1996 (éd. orig., 1960), et aussi G. Warnke, *Gadamer : herméneutique, tradition et raison*. Bruxelles : De Boeck, 1991.
- (9) Cf. J. Grondin, *L'universalité de l'herméneutique*, op. cit., p. 173.
- (10) Cf. P. Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF, 1995, p. 156.
- (11) Cf. S. Martineau & D. Simard, *Les groupes de discussion*. Québec : Presses de l'université du Québec, 2001.

---

VERGNIUOX Alain. *Cinq études sur Célestin Freinet* / préface d'Henri Peyronie. Caen : Presses universitaires de Caen, 2005. – 133 p.

Le livre de Vergnioux relance à un bon moment la recherche universitaire sur Freinet et le mouvement de l'École moderne, mouvement pédagogique vivant. Après les mises en perspectives historiques, politiques, les défenses, les méfiances, les condescendances, les



condoléances... Freinet et l'École moderne entrent enfin dans le champ scientifique des sciences de l'éducation pour ce qu'ils ont écrit vouloir être : des pédagogues mettant en pratique une théorie pédagogique globale, et, révolutionnaire. Il est coutume de souhaiter que l'audience d'un livre dépasse le cercle des spécialistes ; nous croyons bien ici que, en dépit de ses modestes prétentions et peut-être en raison de celles-ci, il devrait concerner tous ceux qui s'intéressent sérieusement à la pédagogie, tout simplement. En effet, ce que l'on accordait aux autres « grands pédagogues contemporains » à savoir les considérer comme des auteurs dont les théories pédagogiques pouvaient être étudiées indépendamment de leur application, fut longtemps refusé à Freinet ; non point qu'on l'ignorât, mais on s'intéressait plutôt à ses insertions historiques et politiques, aux raisons, courants et contradictions qui animaient le mouvement, aux intérêts et limites de son applicabilité, on allait sur le terrain vérifier ou falsifier ses intentions théorico-pratiques, etc. Ce petit ouvrage est également d'un genre nouveau en ce que, dans son intention même, il diffère des précédentes publications universitaires qui, soit regroupaient les contributions de chercheurs ou praticiens-chercheurs (surtout des premiers il faut bien le dire), soit étudiaient avec un éclairage spécifique l'un des aspects centraux ou connexes de la pédagogie Freinet et de son histoire.

Là, un professeur de sciences de l'éducation que l'on peut ranger dans la sous-discipline des philosophes de l'éducation, qui ne se déclare ni militant, ni sympathisant, ni soupçonneux, étudie, d'où le titre, c'est-à-dire met sa pensée au service de ce qui dans les écrits de Freinet et certaines publications de l'École moderne est explicitement énoncé à propos de certaines pratiques, de certains concepts ou de certaines institutions. Ces écrits sont analysés au sens chimique du terme (identifier les composants, les ranger, les mettre en cohérence ou en opposition) pour être ensuite interprétés non pas en synthèses englobantes mais en séries de propositions d'arrangements discursifs locaux.

Les études rassemblées dans ce livre ont déjà été publiées entre 1994 et 2001, à l'exception de celle qui ouvre la série qui elle, est inédite, comme le sont également l'introduction et la conclusion sur laquelle on reviendra. Il ne s'agit pas d'un recueil de textes, loin de là, mais bien d'un livre qui expose, démonte/remonte, met en contexte et en perspective, bref, contribue à proposer au lecteur une évaluation à l'anglo-saxonne.

En quoi la méthode classique mais efficace utilisée par Vergnion (analyses fréquentielle, champs sémantiques, périodisation) permet-elle d'éclairer l'ensemble ? En ce que les écrits de Freinet peuvent être globalement consi-

dérés comme des performatifs dont les forces illocutoires sont certes variables (*Les Dits de Mathieu* ou *Les invariants pédagogique* ont une plus grande force illocutoire que *L'essai de psychologie sensible* par exemple) mais qui sont tous animés d'une intention perlocutoire ; ils s'adressent d'abord au nom d'un « nous » mi- de politesse mi- de confraternité à un cercle de personnes identifiées des « camarades » ou des lecteurs bienveillants à qui l'on exprime et ravive les convictions (force illocutoire) du « nous » en vue (force perlocutoire) de faire progresser la réalisation d'un idéal de l'éducation populaire.

Il faut impérativement commencer par la préface d'Henri Peyronie qui fait le point sur les relations entre le mouvement Freinet et la recherche universitaire de langue française : texte concis, très informé et donc utile.

On pourra ensuite continuer par la conclusion dont les quatre pages constituent un exercice d'épistémologie historique de haute volée à la fois élégant et rigoureux sur les conditions de consistance théorique de la pédagogie Freinet. Il faudrait plus de lignes que le texte n'en comporte lui-même pour en faire une relation à peu près correcte. Autant dire qu'il est recommandé de lire cette conclusion deux fois : une fois avant de lire les essais pour se mettre l'esprit en appétit une autre fois à la fin pour valider ce que l'on vient de lire.

Les cinq études qui suivent, relativement indépendantes quant aux objets mais homogènes quant à la méthode, sont respectivement intitulées « École populaire, pédagogie populaire », « Les apprentissages scientifiques et techniques », « La notion d'expérience », « Autonomie et liberté », « Le texte libre ». Nous attardons sur trois d'entre elles. Le caractère arbitraire de ce choix n'échappera pas au lecteur des deux autres.

### **École populaire, pédagogie populaire**

Placé en tête du recueil – plus récent et donc plus actuel dans la réflexion de Vergnion – ce texte est peut être le plus pertinent, là où le philosophe historien donne toute sa mesure. Le thème n'est pas nouveau, même un peu rebattu. En s'appuyant strictement sur des données textuelles, Vergnion procède par couples de rapprochement/distinction qui, l'air de rien, débouchent sur des singularités irréductibles. Voici, schématiquement, les prémices du cheminement :

- air du temps : l'Éducation populaire : apprendre au peuple : hétéro-émancipation ;
- Freinet : la Pédagogie populaire : le peuple possède les ressources pour apprendre par lui-même : auto-émancipation :

- culture scolaire = scolastique, abêtissement, hétéronomie : le fameux *Plus de manuels scolaires* ;
- culture populaire = bon sens matérialiste, valeur du vrai travail comme facteur d'émancipation.

Par quoi la pédagogie populaire va-t-elle remplacer la culture scolastique ? Par celle de la France rurale populaire d'alors : le village, les artisans, les familles. Cette culture vive et proximale va être didactisée (le terme est de nous) matériellement et expérimentalement (les termes sont de Freinet) par la fabrication des *Bibliothèque de travail* (BT), formidable entreprise d'auto édition indépendante qui perdure dans des conditions financières difficiles.

Judicieusement, Vergnoux, compare ces productions avec d'autres, contemporaines et adaptées « à la jeunesse » dans le sens « éducation populaire » ; particulièrement *Pierre et Suzette* et le fameux *Tour de France de deux enfants* de Bruno. Alors que les ouvrages du type *Tour de France* construisent des fictions rhétoriques qui mettent en récit une déclinaison raisonnée des savoirs, avec les BT encrées sur l'expérience pédagogique des maîtres (sorties, visites, conférences d'élèves, textes libres) Freinet procède à une mise scène anthropologique (au sens où la parole et le savoir sont rendu aux acteurs sociaux eux-mêmes) et anthropotechnique des métiers.

### Les apprentissages scientifiques et techniques.

Vergnoux part des BT riches en apport sur les savoirs scientifiques (systématiquement contrôlés par des spécialistes légitimés) principalement expérimentaux, remonte ensuite à la revue *L'éducateur* également riche aussi en contributions sur la question « comment apprendre les sciences à l'école », pour en arriver à la position paradoxale voire ambiguë de Freinet lui-même. Freinet, résolument matérialiste et marxiste pourtant, se méfie des sciences constituées : elles sont arrogantes, lointaines, incertaines ; il leur préfère les techniques, modestes, effacées, progressives, évaluables par tout un chacun.

Cette préférence affichée débouche sur une revendication récurrente de Freinet à propos de sa propre entreprise : il ne faut pas parler de « Méthode Freinet » mais de « Techniques Freinet ». Au lieu de dénoncer chez Freinet une faiblesse épistémologique ou une idéologie populiste naïve (1), Vergnoux s'efforce d'élucider de l'intérieur l'opposition méthode *contra* technique. La méthode est du côté de la scolastique, du répétitif, du non analysé, de l'ennuyeux, du *magister* (*Aristoteles dixit*). Et la technique ? Est-ce la machinerie, l'ingénierie, la fabrication modeste, opposé à la science arrogante ? Non, même si Freinet parle avec fausse modestie de « nos modestes

outils », c'est des « techniques de vie » dont il parle et dont il a fait la théorie dans son *Essai de psychologie sensible*. Que ne s'est-on gaussé dans les écoles normales et ailleurs, de la loi 1 « La vie est... », sans attendre la définition que lui donne sens et selon laquelle « l'éducation c'est l'adaptation au milieu du potentiel de vie ». En fait l'*Essai* doit être lu comme une anthropologie de l'éducation dans laquelle Freinet se révélerait comme un *fonctionnaliste* « jeune marxien » lyrique (c'est nous qui risquons la formule. L'adaptation devient la pédagogie du travail (Freinet avait horreur du jeu) tel que définie par le Marx de *L'Idéologie Allemande* et des *Manuscrits de 1844*. La fonctionnalité c'est l'atelier avec des « vrais outils » etc.

S'agit-il d'apprentissages scientifiques ? À juste titre, Vergnoux en doute. Ce que voulait Freinet c'était fonder une pédagogie scientifique à partir d'une anthropologie scientifique comme Dewey dont il connaissait les écrits, et comme Malinowski, qu'il ne connaissait pas ambitionnait à la même période de créer une théorie scientifique de la culture. Pour cela Freinet s'empêtre dans une critique maladroite des « fausses sciences ». Au lieu de louer et/ou de blâmer, pire d'excuser, Vergnoux, patiemment, analyse, distingue et articule des types d'énoncés : « théoriques », « empiriques », « synthèse empirique », « régulateurs » qui manifestent des « changements de régime épistémique » laissant au lecteur le loisir d'évaluer les niveaux de cohérence.

Souhait : appliquer la méthode Vergnoux aux écrits de la charpakienne et officielle « Main à la pâte ». Critique : Vergnoux a tendance à prendre pour agent comptant les petits récits et paroles rapportées fort stimulants mais néanmoins très hagiographiques d'Elise Freinet dans *Naissance d'une pédagogie populaire*

### Autonomie ou liberté ?

Petit texte qui en dit long. Après une analyse sémantique de la notion d'autonomie comme valeur double, Vergnoux utilise comme dans l'essai précédent la méthode classique du comptage et des champs sémantiques, pour constater que, dans ses écrits, Freinet n'emploie pas le terme d'autonomie mais celui de liberté. Constatation somme toute banale : l'autonomie est une notion d'usage nouveau, qui réconcilie impératifs démocratiques le *l'auto-nomia* et les exigences libérales de l'adaptabilité. Plus stimulante est la répartition sémantique des occurrences du terme liberté (comme quoi en étant humblement méthodique on trouve des choses intéressantes) : Freinet parle par ordre décroissant d'occurrences de : la liberté des enfants, celle de « nous » (les

militants, les « camarades ») et... la libre occupation de l'espace ! On est là au cœur d'une singularité de Freinet : non pas implication ou double implication mais intrication (peut-on risquer l'anglicisme de *crossing*?) du politique et du pédagogique : pour Freinet militant de « l'École émancipée » il s'agit de mettre en œuvre pédagogiquement c'est-à-dire d'éduquer à la liberté fondamentale d'aller et de venir en instituant celle de se déplacer librement dans la classe, c'est-à-dire de manière autonome et non plus hétéronome ; cette liberté réelle se décline dans des institutions voire des conquêtes (les brevets). Contrairement à certaines idées reçues – et entretenues –, la théorie freinetiste n'est pas un pari naïf une apologie de la liberté individuelle, mais une théorie pratique de la levée d'inhibitions : les abondantes métaphores aquatiques et pastorales en témoignent. L'action pédagogique n'est pas « laissez les libres », mais « créez les conditions matérielles et institutionnelles afin qu'ils ne soient pas injustement inhibés ». *Quid* dans le *Nouvel Éducateur* quarante ans après la disparition de Freinet ? Les termes de liberté et d'autonomie y figurent cette fois à parité d'occurrences. Le premier, la liberté, demeure un principe philosophique *a priori*. Le second, l'autonomie lui est-il superposable ? Non. L'autonomie chez les nouveaux militants se décline sous deux figures idéologiques très « actuelles » : 1. la réactivation d'un socio-cognitivismes à la sauce néo-piagetienne, vygotsko-bruneriennne, sciencocognitivistique qui font les délices de militants certes courageux mais toujours en quête de validations externes ; 2. l'apologie du travail autonome qui vient conforter les exigences libérales de flexibilité ou d'employabilité. Pauvre Célestin ! Peut-être poussons-nous le trait un peu loin et faisons dire à Vergnoux plus qu'il ne souhaite laisser entendre, mais nous ne pouvons nous empêcher, non pas de déplorer un hypothétique bon vieux temps – où au moins « les choses étaient claires », où on « choisissait son camp » –, mais de penser sérieusement au double lien dans lequel sont pris les jeunes enseignants entrant dans la carrière, pas moins généreux que leurs aînés, mais pris entre les exigences pragmatiques de formes d'éducation « efficace », des jeunes qui seront amenés à changer plusieurs fois de... s'ils veulent survivre (autonomie) et l'exigence citoyenne d'une éducation au devoir d'user en toute occasion de sa Raison (liberté). Qui va les aider ? La multiplication des stages en diverses situations n'y suffit pas. Des lectures éclairées de l'œuvre de Freinet et des écrits de l'École moderne peuvent y contribuer.

Quand on aura fini de lire les études on lira la conclusion une deuxième fois comme dans les *Variations Goldberg*

Enfin en guise de *bonus* ou *collector* comme on dit maintenant à propos des DVD, le lecteur se réglera de

deux beaux textes de Freinet publiés dans l'*Éducateur prolétarien* au moment du Front Populaire... La lucidité du rugueux travail universitaire n'épuise pas le besoin d'utopie.

Pierre Clanché  
Université Victor Ségalen-Bordeaux 2

#### NOTE

- (1) Ce que Vergnoux aurait bien pu faire : Freinet était un piètre épistémologue, peu vigilant en tous cas, ce qui l'a conduit à s'embarquer dans des aventures pseudo scientifico-médico-pédagogiques qui, de nos jours, l'auraient conduit, pour le moins au pénal, et probablement en prison...

---

VERNEUIL Yves. *Les agrégés : histoire d'une exception française*. Paris : Belin, 2005. – 367 p. (Histoire de l'éducation)

L'ouvrage d'Yves Verneuil se présente comme une histoire des agrégés depuis 1766, date à laquelle furent instaurés des concours d'agrégation pour le recrutement des futurs régents de grammaire, de belles-lettres et de philosophie des collèges de la faculté des arts de l'université de Paris – ancêtres de nos établissements secondaires –, jusqu'au tout début du XXI<sup>e</sup> siècle. Mais son propos principal est plus contemporain : il s'agit de l'histoire de la Société des agrégés et d'une analyse des positions, des contradictions, des argumentaires, des choix stratégiques et des manœuvres à travers lesquels cette société a, depuis sa création en 1914, conduit son œuvre de défense d'une catégorie à la fois privilégiée et menacée. Et la question à laquelle ce livre cherche, au bout du compte, à répondre est celle de la place des agrégés, cette « exception française » parmi tant d'autres, dans le système éducatif et dans le corps enseignant d'aujourd'hui.

La Société des agrégés apparaît à un moment tout à fait crucial dans l'histoire du corps professoral secondaire, celui du développement et de la reconnaissance officielle des amicales d'enseignants, qui est aussi celui de l'éclatement des tensions catégorielles, tout cela dans le contexte plus large d'une profonde mutation de l'enseignement secondaire. Jusqu'à cette époque, à défaut de réaliser l'objectif, proclamé au début du XIX<sup>e</sup> siècle, de placer des agrégés dans toutes les chaires des lycées, on avait fait de l'agrégation la condition de toute titularisation, et réduit ceux qui tenaient lieu de professeurs sans en avoir le titre à un statut précaire et subalterne de chargés de cours. La Troisième République, soucieuse d'améliorer le statut et la carrière de toutes les catégories inférieures du corps

enseignant secondaire – chargés de cours, professeurs de classes élémentaires et répétiteurs des lycées ; professeurs et répétiteurs des collèges communaux –, finit par accorder une titularisation à l'ancienneté à ces chargés de cours licenciés ou titulaires d'un certificat d'aptitude. Cette mesure s'ajoute à d'autres qui tendent à diminuer la distance, du point de vue du traitement, du statut et des fonctions, entre les professeurs agrégés et ces catégories inférieures. Est-ce la menace d'une banalisation et d'une dégradation de leur statut qui fait cristalliser chez les professeurs titulaires un esprit de catégorie et les incite à se replier sous la bannière de l'agrégation ?

Yves Verneuil montre bien les hésitations des agrégés, avant comme après la création de la Société, entre l'engagement dans une stratégie de solidarité professorale avec les chargés de cours, qui leur donnerait plus de poids et de crédit face à l'administration, et le repli sur des positions de défense de l'agrégation et de ceux qui en ont passé le concours. La Société des agrégés, confrontée à un choix analogue, opte pour la solidarité avec l'ensemble du jeune corps enseignant secondaire féminin, placé tout entier en position subalterne, alors que les agrégés privilégient le maintien de la hiérarchie. La fusion des deux sociétés n'aura lieu qu'en 1948. L'ouvrage offre une analyse convaincante de l'opposition, dans l'entre-deux-guerres, entre des agrégées qui ont tout à gagner et des agrégés assiégés dans leurs positions, ainsi que des enjeux liés à la question de la mixité ou de la séparation des concours masculins et féminins. Mais, concernant l'émergence d'une conscience collective des agrégés sous la Troisième République, Y. Verneuil privilégie une explication interne : jusqu'à cette époque les agrégés étaient divisés par des différences de statut, d'obligations de service, de traitements. Désormais, leur identité de grade, leur communauté de recrutement par concours, leur sentiment de tenir leur légitimité de leur compétence, de leur science, et donc de mériter leurs privilèges, favoriserait l'épanouissement d'une fraternité des agrégés, dont l'auteur pointe les manifestations à l'occasion de discours ou de banquets. La mise en avant de cette dimension de la question, intéressante en elle-même, a aussi pour fonction de donner un sens à l'ouvrage, ce qui est un peu plus problématique.

Proposer une histoire des agrégés du XVIII<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle est en effet une entreprise paradoxale dans son principe. Dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, comme avant la révolution, les agrégés ne sont pas des professeurs titulaires mais un corps de réserve occupé, en attendant l'accès à une chaire, à des suppléances, à un enseignement régulier dans un lycée (sans titre définitif) ou un collège communal, ou à des fonctions de maître élémentaire ou de maître d'étude. Ils perçoivent un modeste

traitement de l'État, auquel s'ajoute le cas échéant la rémunération des tâches auxquels ils sont employés. Après 1852, cette catégorie d'agrégés n'existe plus qu'à titre résiduel. Désormais, agrégé et professeur titulaire ne font plus qu'un, et c'est plutôt la deuxième qualité qui est mise en avant. Enfin, sous la Troisième République, à partir du moment où on commence à parler de « professeurs chargés de cours » puis de « professeurs licenciés » ou « certifiés », le titre de professeur agrégé s'impose pour distinguer l'aristocratie professorale. Peut-on, sous prétexte de continuité nominale, traiter comme d'un même objet des non titulaires d'avant 1852 et des titulaires d'après ? Ne serait-il pas plus logique de voir chez les professeurs titulaires d'avant 1852 la même catégorie que ceux d'après 1852 ? L'auteur semble, en fait, placer le facteur de continuité dans le recrutement des agrégés par un concours sélectif et intellectuellement exigeant : les agrégés seraient les savants, les autres (dans le meilleur cas) les pédagogues. Et il montre, en effet, la permanence, depuis 1766, du reproche fait à l'agrégation de recruter des savants quand il faudrait recruter des professeurs. Mais il ne faudrait pas exagérer cette permanence : la formule évoque pour nous, et pour les témoins du début du XX<sup>e</sup> siècle dans une certaine mesure, l'idée d'une coupure entre savoir savant et savoir enseigné, et celle d'une séparation entre contenu de l'enseignement et pédagogie, deux notions qui n'ont guère de sens si on les applique à l'enseignement des humanités classiques, lesquelles représentent l'essentiel de l'enseignement secondaire des deux premiers tiers du XIX<sup>e</sup> siècle.

L'analyse de Y. Verneuil aurait sans doute gagné à s'arrêter sur la tradition universitaire héritée du Moyen-Âge : le corporatisme enseignant, celui des professeurs du secondaire comme des universitaires d'aujourd'hui, y plonge ses racines pour le meilleur et pour le pire. On lui reprochera certainement de passer quasiment sous silence la production sociologique des dernières décennies, y compris des notions aussi courantes aujourd'hui, en matière d'histoire sociale des enseignants et du syndicalisme enseignant, que celles de profession et de professionnalisation. Il manque, en tout cas, une dimension institutionnelle à son analyse, qui lui aurait permis de sortir un peu de la notion de catégorie, bien étroite, tout de même, pour rendre compte d'un groupe qui se voit comme le dépositaire d'une tradition multiséculaire. Ce détour par l'histoire institutionnelle lui aurait peut-être évité de réduire parfois cette analyse à une catégorisation politique sommaire et quelque peu anachronique : Fortoul, autoritaire ministre du Second Empire, aurait ainsi « républicanisé » l'agrégation, un concours qui portait la macule de son origine, ses premiers lauréats, en 1821, étant considérés comme « une cohorte enrôlée sous

la bannière de la réaction » (p. 66 – rappelons que Jules Michelet est le plus illustre membre de ladite cohorte).

On ne jugera toutefois pas le travail d'Yves Verneuil à ces lacunes et maladroites : élargir son propos aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles était une gageure, même si on peut en comprendre les raisons éditoriales. Il a su, dans l'ensemble, tirer profit des travaux disponibles sur cette préhistoire (sans toujours les en créditer très nettement) pour éclairer ce qui constitue l'objet même du livre. Cet objet, c'est d'abord le malaise des agrégés, plus nombreux qu'autrefois mais plus isolés ; éclatés entre des spécialités de plus en plus hétérogènes et de plus en plus éloignées des humanités classiques sur le culte desquelles le corps a longtemps fondé son prestige ; relativement déclassés du point de vue matériel ; accusés de faire obstacle à la démocratisation scolaire et à l'unification du corps enseignant ; mis en cause pour leur absence de formation pédagogique ; coupables, enfin, de constituer une exception française, irréductible à l'harmonisation européenne comme aux comparaisons internationales. C'est aussi la position inconfortable d'un corps présent de la 6<sup>e</sup> à l'université – en tant que tel sous la forme des PRAG, mais aussi à travers le grand nombre d'agrégés parmi les enseignants-chercheurs – sans plus être la catégorie de référence nulle part, les certifiés bénéficiant d'une écrasante majorité dans le secondaire. C'est enfin les contradictions inhérentes à cette position et les choix stratégiques qui ont longtemps permis à la Société des agrégés de peser sur le syndicalisme enseignant du second degré et d'obtenir du pouvoir ce qui paraissait inaccessible autrement. Un des enseignements les plus frappants de l'ouvrage, c'est l'in-vraisemblable solidarité de corps qui a uni des gens dont

les engagements politiques allaient de l'extrême-gauche comme à l'extrême-droite, avant que les effets conjugués de la massification, de la contestation des années 1960-1970 et du long règne de Guy Bayet n'accroche une étiquette conservatrice sur la Société des agrégés, contribuant certainement à la diminution sensible de sa représentativité. Confrontée depuis l'explosion scolaire et les réformes de la Cinquième République au choix entre le maintien d'agrégés dans tout l'enseignement du second degré et leur redéploiement dans le second cycle et l'enseignement supérieur, la Société des agrégés s'est accroché à un non-choix, dont Y. Verneuil montre bien les difficultés et les effets centrifuges. Au bout du compte, le miracle que constitue, jusqu'ici, le maintien de l'agrégation, tient à la réputation d'exigence et d'excellence qui s'attache à des concours qu'on ne doit en aucun cas « brader ». L'auteur revient à plusieurs reprises sur l'usage longtemps persistant de la vieille appellation d'« agrégé de l'Université » sur les cartes de visite, les faire-part et les quatrièmes de couverture. Faut-il y voir, comme il le propose, une volonté de jouer sur l'ambiguïté du terme pour suggérer que l'agrégation est plus qu'un concours de recrutement de professeurs du secondaire ? Cette référence nostalgique à l'*alma mater* est en tout cas significative du statut symbolique de l'agrégation, qui transcende la froide hiérarchie des corps et grades de la fonction publique, ce qui promet encore bien des résistances à ceux qui voudraient réformer en profondeur le recrutement et le statut des enseignants.

Philippe Savoie  
Service d'histoire de l'éducation, INRP

## La revue a reçu...

- Annali dell'istruzione*, 2005, n<sup>os</sup> 1-3 : « Il palazzo dell'istruzione : Storia, arte, idendità culturale ».
- Annali dell'istruzione*, 2004, n<sup>o</sup> (spécial) 5-6 : « Strumenti per la riforma : progetto RISORSE : secondo rapporto nazionale ».
- ATTALI Michaël (dir.) / avec la collaboration de ABONNEN Denis ; CARITEY Benoît ; LEBRUN Bernard & SAINT-MARTIN Jean (collab.). *L'univers professionnel des enseignants d'éducation physique de 1940 à nos jours*. Paris : Vuibert, 2006. – 191 p. (Sciences, corps & mouvements).
- BAUDELLOT Christian & LECLERCQ François (dir.), avec la collaboration de Armand Chatard, Boris Gorille & Elena Satchkova. *Les effets de l'éducation : rapport à l'intention du PIREF [Programme incitatif de recherche en éducation et formation (France)]*. Paris : La Documentation française, 2005. – 365 p.
- BEAUFILS Daniel. *L'ordinateur outil de laboratoire en physique : quelles transpositions ?* Lyon : INRP, 2005. – 122 p. (Technologies nouvelles et éducation).
- BERTUCCI Marie-Madeleine & HOUDART-MEROT Violaine (dir.). *Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures*. Lyon : INRP, 2005. – 290 p. (Éducation, politiques, sociétés).
- BEVORT Antoine & LALLEMENT Michel (dir.). *Le capital social : performance, équité et réciprocité* / préface d'Alain Caillé ; postface de Jean-Baptiste de Foucauld. Paris : La Découverte ; MAUSS, 2006. – 322 p. (Recherches).
- BODÉ Gérard & FOLZ-GAVEAU Élisabeth. *Les établissements d'enseignement technique en France (1789-1940)*. Lyon : INRP, 305 p. (Service d'histoire de l'éducation).
- BOURGEOIS Étienne & CHAPELLE Gaëtane (dir.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF, 2006. – 297 p. (Apprendre).
- BRU Marc. *Les méthodes en pédagogie*. Paris : PUF, 2006. – 127 p. (Que-sais-je ? ; n<sup>o</sup> 572).
- Cahiers africains de recherche en éducation*, 2005, n<sup>o</sup> 3 : « L'éducation de base pour tous dans la francophonie à l'heure de la mondialisation : une perspective comparative ».
- CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (CERI) [éd.]. *Personnaliser l'enseignement*. Paris : OCDE, 2006. – 147 p. [Document électronique au format PDF].
- CHAPELLE Gaëtane & MEURET Denis (dir.). *Améliorer l'école*. Paris : PUF, 2006. – 268 p. (Apprendre).
- COHEN Valérie & FRÉTIGNÉ Cédric. *La formation en entreprise : études de cas*. Paris : L'Harmattan, 2005. – 148 p. (Savoir et formation).
- DELÉMONT Magali. *L'épistémologie des enseignants : quel impact sur les procédures des élèves en mathématiques ?* Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2006. – 62 p.
- DURU-BELLAT Marie. *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*. Paris : Éd. du Seuil ; La République des idées, 2006. – 105 p. (La République des idées).
- FRANCK Marie-Thérèse ; LEPAGNOT-LECA Franck & MIGNAVAL Pierre. *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la libération : 4. Inventaire de soixante-quatre entretiens*. Lyon : INRP, 2005. – 205 p. (Témoins et acteurs des politiques de l'éducation).
- GONNIN-BOLO Annette. *Entreprises et écoles : une rencontre de professionnels*. Lyon : INRP, 2005. – 107 p. (Enseignants et chercheurs).
- JALLADE Lucila & CAVICCHIONI Vittoria (dir.). *Agir pour l'éducation des filles en Afrique subsaharienne francophone*. Paris : L'Harmattan, 2005. – 199 p. (Éducatons et sociétés).
- JOLIBERT Bernard. *Les mots clés pour réussir l'épreuve orale d'entretien du concours de professeur des écoles : lexique critique du professeur des écoles*. Paris : Éd. Seli Arslan, 2006. – 320 p. (Bibliothèque du professeur des écoles).

- PÉRIER Pierre. *École et familles populaires : sociologie d'un différend* postface de Jean-Manuel de Queiroz. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2005. – 221 p. (Le sens social).
- Quaderni degli annali dell'istruzione*, 2004, n° 107-108 : « L'ambiente di formazione Puntoedu : I risultati ottenuti ».
- Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 2005, n° 32 : « Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne », coordonné par Danielle Dubois-Marcoïn & Catherine Tauveron.
- REUTER Yves (éd.). *Pédagogie du projet et didactique du français : penser et débattre avec Francis Ruellan*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du septentrion, 2005. – 246 p. (Éducation et didactiques).
- ROHART Jean-Daniel. *La vie et l'éducation suivi de Comment réenchanter l'école ?* / préface de René Barbier. Paris : L'Harmattan, 2005. – 245 p.
- Sciences humaines*, 2006, n° 168 : « Dossier : La société précaire. Le point sur : Hyperactivité : que sait-on vraiment ? ».
- VAN DEN BOSSCHE Jean. *Dessine-moi ton monde : l'art enfantin dans plusieurs parties du monde*. Sprimont [Belgique] : P. Mardaga, 2006. – 359 p. (Psychologie et sciences humaines).

Making education policies: new connections between science and politics

Traduits par Marcel Rieu

Jean-Louis Derouet – *Between acquiring critical knowledge and defining liberal management standards: moves, glides and changes in the way knowledge circulates between research, government and politics in France from 1975 to 2005.*

p. 5

The idea is to explain several moves that have happened in the last thirty years. First of all, the creation of a body of experts, middlemen between politics, government and research. Then a change in the setting of the thinking process. It is less to think about social cohesion within a national setting than the way the country can live up to its ranking when competing at the international level. Finally, a change in political orientations: teaching the elite becomes a crucial problem again even if it does not mean keeping cultural traditions alive any more but securing market shares. This article studies those changes and defines three periods: firstly, a period of politics in “gaseous-state” in which the left tried to change 1968’s libertarian ideals into a political agenda; secondly, an attempt to change to solid state with the 1989’s Orientation Act (act laying down the basic principles for government action in education) and the creation of the “Direction de l’évaluation et de la prospective” (assessment & futurology office); finally, the destabilisation of this system by Claude Allègre, the then French education secretary who put the French educational system into the picture of international competition. A period of doubts “under influence” followed right after.

Claude Lessard – *The American debate about teaching certification and the danger of evidence-based education policy.*

p. 19

In this text, the vivid American debate on K-to-12 teaching certification is analysed. It opposes “professionalists” to “deregulationists”. This debate is scientific since it raises the issue of the effects of teaching on the students’ learning. It is also ideological in the way that while sharing the same worries about public welfare in education, it opposes two models of teaching qualities: On the one hand, a professional model based on teachers’ strong college background, mixing disciplinary and education programs, set up and given alternately. On the other hand, a decentralized model of quasi-market in education, presentation of accounts, and teachers’ and schools’ accountability. Finally, the debate is political. The supporters of the second model are trying to break the monopoly that teachers training colleges have in terms of teachers’ training and access to teaching. To conclude, the text refers to evidence-based policy and mentions the links that the latter brought to light between science, politics and ideology.

Romuald Normand – *Efficient schooling or the wide world as a laboratory.*

p. 33

This article relates the beginning and developments of a set of scientific studies which have been granted full recognition at the international level: “the paradigm of efficient schooling”. It shows how this theory, based on the



designing of measuring instruments, has gradually influenced management and education policies in the thriving for excellence and the quality of the education systems. By rallying allies, implanting its laboratories, and expanding its connections into big international organizations, efficient schooling has also contributed to the birth of a political rhetoric which puts the blame on the teaching profession while shifting critical tests.

Christian Payeur – *Relations between research and trade-union action in education: the Quebec case.*

p. 45

The article first traces a short history of the trade-union situation in the education system in Quebec. Then it deals with the founding and development of a research group within the "Centrale des syndicats du Québec" (CSQ). At the time it was called "Centrale de l'enseignement du Québec". Starting with the crisis situation in the union and the profession, which presided over such a founding, it describes the way research programs have been planned and how the relations with the union's internal political process was set up. Then it starts studying the main themes developed throughout the years and identifies their political impacts, internally as well as externally. Finally the article explains how the relations between the CSQ and research have evolved after the founding of the group and describes the change from a functional relation to some forms of institutionalisation of this relation.

Dominique Raulin – *New relations between science and politics: school curricula.*

p. 61

School curricula are not considered as to be subjected to political alternation. We would easily think that they are for experts only. For the last twenty years, schools have been taking into account our society's expectations that are more and more numerous and varied. As a consequence political leaders have had to make choices, sometimes disregarding scientific references. Writing a core curriculum of knowledge and skills should restore the balance.

Cécile Saint-Pierre – *Between research, practice and politics: the Quebec's Council of Education, an original approach*

p. 73

We will try to explain the connections between research as a way to produce learned knowledge, the contributions of the people involved in the education system with practical knowledge, and drawing up public policies. We will focus on the Quebec's Council of Education, body advising the minister of education and the government of Quebec. We will look at what method of work was set up by this body to fulfil its mission. We will present some concrete examples that explain how this council gives its opinion and has an influence on the making of some education policies. To finish, we will give some suggestions to strengthen the connections between research, practitioners' circles, and the making of education policies.

Maggy Schneider-Gilot – *When educational trends regarding "learning skills" prevent the structuring of teaching methods based on studying and classifying main issues.*

p. 85

When the "competence-based" pedagogical movement prevents a clear organisation of the curriculum based on the study and the classification of connected questions. This article shows and analyses a phenomenon

connected with the pedagogical approach based on “competences”: by deciding to lay the emphasis on skills which are common to several subjects (multidisciplinary approach), the myth of transfer leads to the disappearance of epistemological specificities and hence to a phenomenon of “deategorisation” of the different school subjects. The facts which have been analysed refer to several subjects (mainly mathematics, history and sciences) as well as to multidisciplinary contexts. They have been observed in Belgium but can certainly hold true in other countries.

Marcel Crahay – *Hazards, doubts and incompleteness in the logic of skills in education.*

p. 97

Schools are from now on the den of a new *doxa*: skill-based pedagogy. This article herein takes a critical look at this new wave. According to the author, it originated from outside the field of education sciences. The very definition of the concept of skills is problematic and seems in the final analysis to refer to a norm described as new complexity. In the final analysis, the author considers that the skill-based approach tackles a real issue which is mobilizing knowledge in problem situation. But he suggests a rather unsound solution. refusing the entry through disciplines, the approach is confronted with difficult if not impossible questions like for instance the notion of groups of situations. In conclusion the author suggests to forget the notion of skills and rethink the notion of learning.

Cécile Vigneron – *Difference in results in PE between girls and boys: biological determinism or made up by school?*

p. 111

In PE the gap between girls and boys seen in exam results goes against analysis done in other disciplines. Girls' results in PE are poor and systematically inferior to boys'. The gender effects are also combined with strong social effects which are sometimes surprising in such a context of assessments and sports achievements gathered from physical abilities. If school sociology studies show that PE is cast in the traditional mould of school excellence, sharing the same norms and values, the work herein shows a complementary approach devoted to PE teachers' representations and expectations. Those representations and expectations might create in their students unequal results unrelated to their physiological resources.

Ingrid Verscheure, Chantal Amade-Escot, Catherine-Marie Chiocca – *School volleyball representations and students' gender: How relevant is Bem sex role inventory?*

p. 125

The aim of this paper is to discuss the relevance of the BSRI French version test in research on gender in Physical Education. A survey based on students' representations of volley-ball was carried on in *lycées agricoles*. The relations between the three variables sex, gender (constructed through the BSRI) and the representations of volley-ball (expressed through a word association and a semantic differentiation test) were analyzed. Results show that the sex variable is the only one which contributes to the representational dimensions. Gender roles (masculinity, femininity, androgyny, and non-differentiated as constructed by the BSRI) has little influence on the structure of the representations. This paradox with regard to the literature is discussed. Theoretical and methodological considera-

tions regarding the concept of "gender" and its measurement are addressed.

Pierre Pastré, Patrick Mayen, Gérard Vergnaud – *Occupational didactics*.

p. 145

Occupational didactics aims at analysing the work done in order to teach professional skills. It was born in France in the 1990's at the junction of a set of practices, adult teaching and three theories which are development psychology, cognitive ergonomics and didactics. It is based on the Piagetian-inspired assumption theory of conceptualisation. The assumption is that human activities are organized under schemes whose core is made of pragmatic concepts. It seeks a balance between two standpoints: theoretical and epistemological thinking on the basis of human learning, and the wish to operationalise its methods of analysis to adapt it to training. The analysis of the work done here starts with industrial work and expands to services and teaching activities. This analysis plays a dual role: it is a prerequisite to the making of a training program. And because of its reflexive dimension, it is also an important learning tool.

Die Verarbeitung der Erziehungspolitik: neue Verhältnisse zwischen Wissenschaft und Politik

Traduits par Roland Boichon

Jean-Louis Derouet – *Zwischen der Wiederverwertung des kritischen Wissens und dem Bau der Standards des liberalen Managements: Versetzungen, Verzerrungen und Verwandlungen in der Verbreitung der Kenntnisse zwischen Forschung, Verwaltung und Politik in Frankreich von 1975 bis 2005.*

p. 5

Es handelt sich darum, mehrere in den letzten 30 Jahren vorgefundenen Verwandlungen aufzuklären: zunächst die Gründung eines Expertenmilieus zwischen Politik, Verwaltung und Forschung. Dann einen Wandel des Rahmens, in dem die Überlegung stattfindet: es geht nämlich weniger darum, über den Zusammenhalt einer Gesellschaft in einem internationalen Rahmen nachzudenken als über die Art und Weise zu überlegen, wie das Land seinen Platz im internationalen Wettbewerb behalten kann. Schließlich einen Wandel der politischen Orientierung: die Bemühung um die Bildung einer Elite wird wieder vorrangig, auch wenn es nicht mehr darauf ankommt, eine kulturelle Tradition zu behalten, sondern seinen Marktanteil zu retten. Der Text bearbeitet diese Entwicklungen in Frankreich und unterscheidet dabei drei Perioden: erstens eine Zeit der „gasförmigen“ Politik, in der die Linksparteien versuchen, die anarchistischen 1968er Ideale in ein Regierungsprogramm umzusetzen; zweitens ein Versuch der Verfestigung mit dem Orientierungsgesetz 1989 und die Gründung des Bewertungs- und Forschungsamtes (*Direction de l'évaluation et de la prospective*); drittens eine Destabilisierung dieses Systems durch den Erziehungsminister Claude Allègre, der das französische Schulsystem mit der internationalen Konkurrenz konfrontiert. Darauf folgt eine „unter Einfluß“ stehende und zugleich unsichere Periode.

Claude Lessard – *Die amerikanische Debatte über die Verbeamtung der Lehrer und die Falle einer evidence-based Erziehungspolitik.*

p. 19

In diesem Text analysieren wir die rege amerikanische Debatte über die Verbeamtung der Lehrer der Primar- und Sekundarstufe. Dabei stehen sich Anhänger der „Professionalisierung“ und der „Entregulierung“ gegenüber. Diese Debatte ist zuerst wissenschaftlicher Natur, denn sie stellt die Frage der Wirkung des Lehrers auf das Lernen der Schüler. Sie ist auch ideologisch, insofern als sich hier zwei Modelle der Qualität des Unterrichts gegenüberstehen (auch wenn sie die gleiche Sorge um das Gemeinwohl in der Erziehung teilen): einerseits ein professionelles Modell, das auf einer langjährigen „universitären“ Bildung der Lehrer basiert, die eine fachbezogene und pädagogische wie das duale System konzipierte und organisierte Ausbildung einschließt; andererseits ein dezentralisiertes Modell des quasi-Erziehungsmarkts, der Rechenschaftlegung und der Verantwortung der Lehrer und der Schulanstalten. Schließlich ist die Debatte auch politisch, da die Befürworter des zweiten Modells versuchen, das „Monopol“ der Erziehungshochschulen zu bekämpfen, was die Lehrerbildung und den Zugang zum Lehramt angeht. Der Hinweis

auf die *evidence-based policy* und die Verhältnisse zwischen Wissenschaft, Politik und Ideologie werden im Schlussteil besprochen.

Romuald Normand – *Die wirksame Schule oder der Welthorizont als Labor.*

p. 33

Dieser Artikel nimmt sich vor, über den Ursprung und die Entwicklungen einer Gesamtheit wissenschaftlicher Arbeiten zu berichten, die sich einer starken Anerkennung auf internationalem Niveau erfreuen: das Paradigma der wirksamen Schule. Er zeigt wie diese Theorie, indem sie sich auf die Erfindung von Meßgeräten stützt, nach und nach das Management und die Erziehungspolitiken beeinflusst hat, was die Beförderung der Vortrefflichkeit und der Qualität der Erziehungssysteme anbelangt. Indem sie Verbündete gesucht, ihre Laboratorien durchgesetzt, ihr Netz in den großen internationalen Organisationen gesponnen hat, hat die wirksame Schule dazu beigetragen, eine politische Rhetorik hervorzurufen, die die Lehrerschaft tadelt und dabei die Kritik umleitet.

Christian Payeur – *Das Verhältnis zwischen Forschung und gewerkschaftlicher Tätigkeit in der Erziehung: der Fall des Quebecs.*

p. 45

Nach einer kurzen Schilderung der gewerkschaftlichen Situation in der Erziehung im Quebec, handelt der Artikel von der Gründung und der Entwicklung eines Forschungsteams im Herzen des Gewerkschaftsbunds des Quebecs (CSQ), die damals 1983 Erziehungsbund des Quebecs hieß. Ausgangspunkt dieser Gründung ist eine gewerkschaftliche und berufliche Krisensituation, die wir zuerst besprechen. Danach beschreiben wir die Art und Weise, wie die Programmierung der Forschung konzipiert wurde und ihre späteren Beziehungen mit dem internen politischen Prozess der Organisation. Dann werden die Hauptthemen besprochen, die im Laufe der Zeit entwickelt wurden, und wir identifizieren dabei ihre politischen Wirkungen im inneren wie im äußeren. Der letzte Teil handelt von den Verwandlungen der Beziehungen zwischen der CSQ und dem Forschungsteam nach der Gründung des Forschungsteams und schildert den Übergang von einer utilitarischen Beziehung zu verschiedenen Institutionalisierungsformen dieser Beziehung.

Dominique Raulin – *Neue Verhältnisse zwischen Wissenschaft und Politik: der Fall der Lehrpläne.*

p. 61

Lehrpläne werden oft nicht als der politischen Abwechslung unterworfenen Objekte gesehen: man würde dazu neigen, sie als unpolitisch und als das Spezialgebiet der Experten zu betrachten. Seit ungefähr 20 Jahren hat die Berücksichtigung durch die Schule von immer zahlreicheren und immer vielfältigeren Erwartungen der Gesellschaft die politischen Verantwortungsträger dazu geführt, Entscheidungen zu treffen, bei denen manchmal die wissenschaftlichen Referenzen vernachlässigt wurden. Die Fertigstellung der gemeinsamen Basis der Kenntnisse und Kompetenzen (in der französischen Grundschule) sollte dazu zwingen, ein neues Gleichgewicht zu finden.

Céline Saint-Pierre – *Zwischen Forschung, Praxis und Politik: das Obererziehungsamt in Quebec, eine originale Vorgehensweise.*

p. 73

Wir versuchen, die Beziehungen zu schildern zwischen der Forschung als Bildung wissenschaftlicher Kenntnisse, den Praktiken der Erzieher, die praktische Kenntnisse tragen und der Entwicklung öffentlicher Politiken. Wir interessieren uns für das Obererziehungsamt, das als beratende

Instanz bei dem Erziehungsminister und der Regierung in Quebec funktioniert. Wir betrachten die Arbeitsweise näher, die dieses Organismus entwickelt hat, um ihre Aufgabe zu erfüllen. Wir legen ein paar konkrete Beispiele vor, die zeigen, wie das Amt seine Ratschläge ausarbeitet und wie er die Verarbeitung gewisser Erziehungspolitikformen beeinflusst. Zum Schluss geben wir ein paar Wege, um die Beziehungen zwischen Forschung, Praxis und Verarbeitung der Erziehungspolitikformen zu verstärken.

Maggy Schneider-Gilot – *Wenn die pädagogische auf den Kompetenzen basierende Strömung einer Strukturierung des Unterrichtens um die Bearbeitung und die Klassifizierung verwandter Fragen im Wege steht.*

p. 85

Vorliegender Artikel zeigt und analysiert ein Phänomen, das mit den sogenannten „Kompetenzen“-Strömung verbunden ist: indem es die mehreren Fächern gemeinsamen Kompetenzen hervorhebt, hat das Mythos der Übertragung ein Verschwinden der epistemologischen Besonderheiten zur Folge und von daher ein „Entkategorisierungs“-Phänomen der in der Schule bearbeiteten Fragen. Die analysierten Tatsachen gehen aus mehreren Fächern (hauptsächlich Mathematik, Geschichte und Wissenschaften) sowohl aus den fachübergreifenden Praktiken hervor. Sie wurden in Belgien beobachtet, weisen jedoch auf Phänomene hin, die anderswo zu beobachten sind.

Marcel Crahay – *Gefahren, Ungewißheiten und Unvollständigkeit der Kompetenzlogik in der Erziehung.*

p. 97

Die Schule ist nun der Hort einer neuen *doxa*: die auf den Kompetenzen basierende Pädagogik. Vorliegender Artikel wirft einen kritischen Blick auf diesen Trend, dessen Herkunft für den Autor außerhalb der Erziehungswissenschaften zu suchen ist. Sogar die Definierung des Begriffs der Kompetenz ist problematisch und scheint sich im Endeffekt auf eine hier als nie dagewesene Komplexität bezeichnete Norm zu beziehen. Schließlich meint der Autor, dass die Arbeitsweise mit den Kompetenzen das echte Problem der Kenntnismobilisierung in Problemsituationen angreift, aber eine ungleichmäßige Lösung bietet. Indem sie sich weigert, fachbezogen vorzugehen, befasst sich diese Arbeitsweise mit heiklen oder sogar unmöglichen Fragen, unter denen man den Begriff der Situationenfamilien findet. Im Schlussteil schlägt der Autor vor, den Kompetenzbegriff zu vergessen, um den Begriff des Lernens neu zu definieren.

Cécile Vigneron – *Die Erfolgsungleichheiten im Sport zwischen Jungen und Mädchen: biologischer Determinismus oder schulisches Erzeugnis?*

p. 111

Im Sport steht die Beobachtung der Ergebnissenabweichungen bei Prüfungen zwischen Jungen und Mädchen im Widerspruch mit den in anderen Fächern durchgeführten Analysen. Die Ergebnisse der Mädchen im Sport sind schwach und systematisch unter denen der Jungen. Parallel dazu kombinieren sich mit den geschlechtsbezogenen Wirkungen bedeutsame soziale Wirkungen, die manchmal erstaunlich sind in einem Kontext der Evaluierung und Realisierung sportlicher Leistungen, die von den physischen Eigenschaften abhängig sind. Wenn die Forschungsarbeiten in der Erziehungssoziologie zeigen, dass Sport sich im traditionellen Rahmen der schulischen Vortrefflichkeit anpasst und sich dabei deren Normen und Werte aneignet, so schildert vorliegende Arbeit eine komplementarische Arbeitsmethode, die sich mit den Vors-

tellungen und Erwartungen der Lehrer dieses Fachs befasst, die imstande sind, bei ihren Schülern beider Geschlechter Erfolgsungleichheiten hervorzurufen, die gar nicht im Zusammenhang mit ihren physiologischen Ressourcen stehen.

Ingrid Verscheure, Chantal Amade-Escot, Catherine-Marie Chiocca – *Vorstellungen des Volleyballs in der Schule: Relevanz des Inventars der Geschlechtsrollen von Bem?*

p. 125

Das Thema dieses Artikels ist, die Relevanz des Inventars der Geschlechtsrollen von Bem (IRSB, Bem, 1974) in seiner kurzen, von Fontayne, Sarrazin und Famose übersetzten Fassung (2000) als methodologisches Werkzeug in Frage zu stellen. Im Rahmen einer Untersuchung in Landwirtschaftsschulen haben wir die Zusammenhänge zwischen drei Variablen erforscht: Geschlecht, Taxon (von der IRSB definiert) und Vorstellungen des Volleyballs in der Schule (auf der Basis von Wortassoziationen und Antworten auf einen semantischen Unterscheider im Osgoodschen Sinne). Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass nur die Variable Geschlecht die Vorstellungsmodalitäten der Schüler erheblich beeinflusst. Die Modalitäten der Variable Taxon (weiblich, männlich, Zwitter und undifferenziert, nach der IRSB) scheinen, nur wenige Beziehungen mit den Vorstellungen aufzuweisen, außer für einige seltene Antwortmodalitäten. Diese beim ersten Anblick paradoxen Ergebnisse werden in einer Perspektive der theoretischen und methodologischen Überlegung um die „Taxenmessung“ in den Forschungsarbeiten in der Erziehung besprochen.

Pierre Pastré, Patrick Mayen, Gérard Vergnaud – *Die berufliche Didaktik.*

p. 145

Die berufliche Didaktik nimmt sich vor, die Arbeit im Hinblick auf die Bildung der beruflichen Kompetenzen zu analysieren. In Frankreich am Ende der 90er Jahre geboren, verbindet sie ein Praxisfeld (die Erwachsenenfortbildung) und drei theoretischen Strömungen (die Entwicklungspsychologie, die kognitive Ergonomie und die Didaktik) und stützt sich auf die Theorie der Konzeptualisierung in der Tätigkeit im Piagetscher Sinne. Ihre Hypothese lautet: die menschliche Aktivität ist in Form von Schemen organisiert, deren zentraler Kern aus pragmatischen Begriffen besteht. Sie versucht, ein Gleichgewicht zwischen zwei Perspektiven herzustellen: eine theoretische und epistemologische Überlegung über die Grundlage der menschlichen Kenntnissen, eine Bemühung, ihre Analysenmethoden zu operationalisieren, um sie in ein Ausbildungskönnen umzusetzen. Die von ihr entwickelte Analyse der Arbeit hat mit der industriellen Arbeit angefangen und hat sich bis zu den Dienstleistungs- und Unterrichtsaktivitäten ausgebreitet. Diese Arbeitsanalyse hat eine doppelte Rolle: sie ist eine Vorbedingung zum Bau einer Ausbildung. Sie ist auch in ihrer reflexiven Dimension ein wichtiges Lerninstrument.

La construcción de las políticas de educación : nuevas aportaciones entre ciencia y política

Traduits par Anne-Marie Merlet

*Jean-Louis Derouet* – Entre la recuperación de los saberes críticos y la construcción de los estandartes del management liberal : movimientos, deslices y desplazamientos en la circulación de los saberes entre investigación, administración y política en Francia de 1975 hasta 2005.

p. 5

Se trata de aclarar varios desplazamientos que se produjeron en los treinta últimos años. Primero, la creación de un medio de expertos intermediarios entre la política, la administración y la investigación. Después, un cambio del marco dentro del que se sitúa la reflexión. No se trata tanto de pensar la cohesión de una sociedad en un marco nacional como de la manera en que el país puede mantener su rango en la competencia internacional. Por fin, un cambio de orientación política : la preocupación por la formación de lo más selecto vuelve a ser primordial aunque ya no se trata de mantener una tradición cultural sino de proteger sus cuotas de mercado. El texto estudia estas evoluciones en Francia distinguiendo tres períodos : un período de « política en estado gaseoso » en el que la izquierda intenta transformar los ideales libertarios de 1968 en programa de gobierno ; un intento de pasar al estado sólido con la ley de orientación de 1989 y la creación la Dirección de la evaluación y de la prospectiva ; una destabilización de este sistema por el ministro Claude Allègre que echa el sistema educativo francés en el gran baño de la competencia internacional. De ahí resulta un período a la vez « bajo influencia » y de incertidumbre.

*Claude Lessard* – El debate americano sobre la certificación de los docentes y la trampa de una política educativa evidence-based.

p. 19

En este texto, analizamos el intenso debate americano a propósito de la certificación de los docentes de la enseñanza primaria y media. Opone « profesionalistas » y « derregulacionistas ». Este debate es científico, ya que plantea la cuestión del efecto del docente sobre el aprendizaje de los alumnos. Es también ideológico en la medida en que, compartiendo la misma preocupación por los bienes públicos en educación, se oponen aquí dos modelos de calidad de la enseñanza : por una parte, un modelo profesional orientado hacia una formación universitaria de los docentes de larga duración, combinando una formación disciplinaria y una formación pedagógica, organizada y vivida en alternación, y por otra parte, un modelo descentralizado de casi-mercado educativo, de rendición de cuentas y de imputabilidad de los docentes y de los establecimientos. Por fin, el debate es político, los partidarios del segundo modelo intentan romper el « monopolio » de las facultades de educación tratándose de formación de los docentes y de acceso a la docencia. La referencia a la evidence-based policy y las relaciones que revela entre ciencia, política e ideología son tratadas en conclusión.

*Romuald Normand* – La escuela eficaz o el horizonte del mundo como laboratorio.

p. 33

Este artículo tiende a dar cuenta de la génesis y de los desarrollos de un conjunto de trabajos científicos que se benefician de un fuerte reconocimiento a nivel



internacional : el paradigma de la escuela eficaz. Muestra cómo esta teoría, apoyándose en la concepción de instrumentos de medida, ha influido progresivamente sobre el management y las políticas de educación en la promoción de la excelencia y de la calidad de los sistemas educativos. Movilizando aliados, implantando sus laboratorios, extendiendo sus redes en las grandes organizaciones internacionales, la escuela eficaz ha contribuido también a la emergencia de una retórica política que censura la profesión docente desplazando las pruebas de la crítica.

*Christian Payeur* – La relación entre investigación y acción sindical en educación : el caso de Quebec.

p. 45

Después de poner brevemente en contexto la situación sindical en educación en Quebec, el artículo trata de la creación y del desarrollo de un equipo de investigación dentro de la Central de los sindicatos de Quebec (CSQ) que, en aquella época, en 1983, se llamaba Central de la enseñanza de Quebec. Partiendo de la situación de crisis sindical y profesional que ha presidido a esta creación, se describe la manera en que fueron concebidas la programación de investigación y sus relaciones posteriores al proceso político interno de la organización. A continuación, se tratan las principales temáticas desarrolladas al transcurrir el tiempo, identificando sus impactos políticos, tanto en el interior como en el exterior. La última sección trata de las transformaciones de las relaciones entre la CSQ y el medio de la investigación después de la creación del equipo de investigación, describiendo el paso de una relación utilitaria a diversas formas de institucionalización de esta relación.

*Dominique Raulin* – Nuevas relaciones entre ciencia y política : el caso de los programas escolares.

p. 61

Los programas escolares no se consideran como objetos sometidos a las alternaciones políticas : la tendencia sería creer que son a-políticos y que son el dominio reservado de los expertos. Desde hace unos veinte años, el hecho de que la Escuela toma en cuenta las esperas de la sociedad, cada vez más numerosas y variadas, ha impuesto a los responsables políticos hacer elecciones, induciéndolos a veces a desatender las referencias científicas. La redacción de la base común de conocimientos y de competencias debería obligar a encontrar un nuevo equilibrio.

*Céline Saint-Pierre* – Entre investigación, práctica y política : el Consejo superior de la educación de Quebec, un proceso original.

p. 73

Intentaremos delimitar el juego de las relaciones entre la investigación como proceso de producción de saberes sabios, las intervenciones de los actores del sistema de educación portadores de saberes prácticos y la elaboración de políticas públicas. Nos interesaremos por el Consejo superior de la educación, que da su parecer al ministro de la Educación y al gobierno de Quebec. Examinaremos qué modo de trabajo este organismo puso en obra para realizar su misión. Presentaremos algunos ejemplos concretos que explicitan cómo el Consejo produce sus pareceres y su influencia sobre la elaboración de ciertas políticas educativas. Terminaremos por fin indicando algunas pistas cuyo objetivo es la consolidación de las relaciones entre la investigación, los medios de práctica y la elaboración de las políticas educativas.

- Maggy Schneider-Gilot* – Cuando la corriente pedagógica « de las competencias » impide una estructuración de las docencias alrededor del estudio y de la clasificación de cuestiones semejantes. p. 85
- Este artículo muestra y analiza un fenómeno relacionado con la esfera llamada « de las competencias » : desplazando el acento sobre competencias comunes a varias asignaturas, el mito de la transferencia conduce a una destrucción de las especificidades epistemológicas y, a partir de ahí, a un fenómeno de « descategorización » de las cuestiones estudiadas en la escuela. Los hechos analizados competen a varias asignaturas (principalmente las matemáticas, la historia y las ciencias), así como a la interdisciplinariedad. Han sido observados en Bélgica pero son significativos de fenómenos que existen en otras partes.
- Marcel Crahay* – Peligros, incertidumbres e incumplimiento de la lógica de la competencia en educación. p. 97
- De adelante, la escuela es la sede de una nueva doxa : la pedagogía por competencias. El presente artículo echa una mirada crítica sobre esta oleada cuyo origen es externo, según el autor, a las Ciencias de la Educación. La definición misma del concepto de competencia es problemática y parece, al fin y al cabo, remitir a una norma calificada aquí de complejidad inédita. Finalmente, el autor considera que el enfoque por competencias se ataca a un verdadero problema – el de la movilización de los conocimientos en situación de problema – pero propone una solución coja. Rechazando la entrada por lo disciplinario, este enfoque se confronta con cuestiones peliagudas como no sean imposibles : entre éstas, se encuentra la noción de familias de situaciones. En conclusión, el autor sugiere olvidar la noción de competencia para volver a pensar la del aprendizaje.
- Cécile Vigneron* – Las desigualdades de éxito entre chicas y chicos en EPS : ¿ determinismo biológico o fabricación escolar ? p. 111
- En EPS, la observación de las diferencias de resultados en los exámenes entre chicas y chicos contrasta con los análisis realizados en las demás asignaturas. Los resultados de las chicas en EPS son bajos y sistemáticamente inferiores a los de los chicos. Paralelamente, se combinan con los efectos de género, poderosos efectos sociales que sorprenden a veces en un contexto de evaluación y de realización de resultados deportivos inferidos a la detención de cualidades físicas. Si los trabajos en sociología de la educación muestran que la EPS se funde en el molde tradicional de la excelencia escolar abarcando sus normas y sus valores, el trabajo presentado aquí expone un enfoque complementario que se dedica a las representaciones y esperas de los docentes de esta disciplina, capaces de producir en sus alumnos de ambos sexos desigualdades de éxito sin relación alguna con sus recursos fisiológicos.
- Ingrid Verscheure, Chantal Amade-Escot, Catherine-Marie Chiocca* – Representaciones del voleibol escolar y género de los alumnos : ¿ pertinencia del inventario de los papeles de género de Bem ? p. 125
- El objeto de este artículo es discutir la pertinencia del Inventario de los Papeles de Género de Bem (IRSB, Bem, 1974) en su versión corta traducida por Fontayne, Sarrazin, y Famose (2000) como instrumento metodológico. En el marco de una encuesta en institutos agrícolas hemos estudiado las relaciones entre tres variables : sexo, género

(establecido por el IRSB) y representaciones del voleibol escolar (a partir de asociación de palabras y respuestas a un diferenciador semántico inspirado de Osgood). Los resultados evidencian que sólo la variable sexo contribuye de manera significativa a las modalidades representacionales de los alumnos. Las modalidades de la variable género (femenino, masculino, andrógino y no diferenciado, construidas por el IRSB) no parecen tener más que muy pocas relaciones excepto para algunas escasas modalidades de respuesta con las representaciones. Estos resultados, a primera vista paradójicos, se discuten en una perspectiva de reflexión teórica y metodológica en torno a la « medida del género » en las investigaciones en educación.

*Pierre Pastré, Patrick Mayen, Gérard Vergnaud* – La didáctica profesional.

p. 145

La didáctica profesional se propone analizar el trabajo en vista de la formación de las competencias profesionales. Nacida en Francia en los años 1990 en la confluencia de un campo de prácticas, la formación de los adultos, y de tres corrientes teóricas, la psicología del desarrollo, la ergonomía cognoscitiva y la didáctica, se apoya sobre la teoría de la conceptualización en la acción de inspiración de tipo Piaget. Su hipótesis : la actividad humana se organiza bajo forma de esquemas, cuyo núcleo central lo constituyen conceptos pragmáticos. Busca un equilibrio entre dos perspectivas : una reflexión teórica y epistemológica sobre los fundamentos de los aprendizajes humanos ; una preocupación por operacionalizar sus métodos de análisis para que sirvan para una ingeniería de la formación. El análisis del trabajo que ha desarrollado empezó con el trabajo industrial y se extendió a las actividades de servicio y de docencia. Este análisis del trabajo tiene un doble papel : es una condición previa para la construcción de una formación. Es también, por su dimensión reflexiva, un importante instrumento de aprendizaje.

# INDEX DES ARTICLES, ET NOTES DE SYNTHÈSE

## parus dans la *Revue française de pédagogie* en 2005 (n<sup>os</sup> 150, 151, 152 & 153)

### par ordre alphabétique de premier auteur

La *Revue française de pédagogie* présente ses plus vifs remerciements aux collègues non membres du comité de rédaction et du comité scientifique qui ont accepté d'apporter leur collaboration à l'expertise d'articles qui lui ont été soumis pendant l'année 2005.

Linda Allal, Chantal Amade-Escot, Anne Barrère, Brigitte Belmont, Christine Berzin, Pascal Bressoux, Marc Bru, Éric Bruillard, Max Butlen, Elisabeth Chatel, Lalina Coulange, Jacques Crinon, Lise Demailly, Vincent Dupriez, Yves Dutercoq, Michel Fabre, Jacques Fijalkow, Frédéric François, Jacqueline Gautherin, Roland Goigoux, Maryse Hebidel, Magali Hersant, Jean-Pierre Jarousse, Yves Jean, Martine Kherroubi, Gilles Klein, Dominique Lahanier-Reuter, Vincent Lang, Jean-Michel Leclercq, Yvon Léziart, Françoise Lorcerie, Régis Malet, Michel Manson, Claire Margolinas, Pascal Marquet, Cendrine Marro, Pierre Merle, Christophe Michaut, Elisabeth Nonnon, Françoise Œuvrard, Dominique Pasquier, Bernard Pechberty, Agnès Pélage, Christiane Perregaux, Éric Plaisance, Joëlle Plantier, Denis Poizat, Jean-Manuel de Queiroz, Patricia Remoussenard, Yves Reuter, Bernard Rey, Laurence Rieben, Éric Sanchez, Antoine Savoye, Gérard Sensevy, Marie-Christine Toczek, Gérard Vergnaud, Marie Verhoeven.

#### ARTICLES

<i>René Baldy, Claude Devichi, Florence Aubert, Valérie Munier, Hélène Merle, Jean-Michel Dusseau, Jean-François Favrat</i> – Développement cognitif et apprentissages scolaires : l'exemple de l'acquisition du concept d'angle . . . .	n° 152, p. 49-61
<i>Kristine Balslev, Véronique Claret-Girard, Katia Mazurczak, Madelon Saada-Robert, Carole Veuthey</i> – La résolution de problèmes en français scriptural. Un outil pour enseigner/apprendre . . . . .	n° 150, p. 59-72
<i>Claude Bastien, Mireille Bastien-Toniazzo</i> – Du cheminement aux cheminements... <i>Geneviève Bergonnier-Dupuy</i> – Famille (s) et scolarisation . . . . .	n° 152, p. 21-28 n° 151, p. 5-16
<i>Hélène Buisson-Fenet</i> – Les médiateurs académiques dans le système éducatif français : la force d'une « autorité sans pouvoir » . . . . .	n° 153, p. 81-91
<i>Saint-Cyr Chardon</i> – Évaluation d'un entraînement à la lecture au cours préparatoire sollicitant les modalités visuelle, auditive et haptique . . . . .	n° 153, p. 93-107
<i>Cécile Collinet</i> – Quels savoirs scientifiques les enseignants d'EPS et les entraîneurs jugent-ils utiles ? . . . . .	n° 150, p. 43-58
<i>Jérôme Deauvieau</i> – Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier . . . . .	n° 150, p. 31-41
<i>Rollande Deslandes, Richard Cloutier</i> – Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents . . . . .	n° 151, p. 61-74
<i>Vincent Dupriez, Xavier Dumay</i> – L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société . . . . .	n° 150, p. 5-17

<i>Christian Galan</i> – Immigration, langue, école et citoyenneté au Japon : l'école japonaise face à la scolarisation des enfants d'immigrants . . . . .	n° 153, p. 109-119
<i>Daniel Guichard</i> – Le tutorat entre élèves au cycle 3 . . . . .	n° 150, p. 73-85
<i>Daniel Hameline</i> – Relater sa pratique ? Les tentations d'Adolphe Ferrière (1879-1960) : entre compte rendu d'évaluation et libelle de propagande . . . . .	n° 153, p. 67-80
<i>François Jacquet-Francillon</i> – Principes et pratiques de l'« Éducation nouvelle » : des objets de recherche . . . . .	n° 153, p. 5-12
<i>Annette Karmiloff-Smith, Michael Thomas</i> – Les troubles du développement viennent-ils confirmer les arguments de la psychologie évolutionniste ? Une approche neuro-constructiviste . . . . .	n° 152, p. 11-19
<i>Florence Labrell</i> – Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle ? . . . . .	n° 151, p. 17-28
<i>Dominique Lahanier-Reuter</i> – Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école Freinet . . . . .	n° 153, p. 55-65
<i>Myriam de Léonardis, Hélène Fêchant, Yves Prêteur</i> – Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale . . . . .	n° 151, p. 47-59
<i>Denis Leroy</i> – Un cas d'analyse didactique comparée : les aides éducateurs et les professeurs des écoles . . . . .	n° 151, p. 91-109
<i>Christine Leroy-Audouin, Bruno Suchaut</i> – À chaque classe ses élèves : procédures et critères d'affectation à l'école élémentaire . . . . .	n° 152, p. 89-105
<i>Annie Magnan, Jean Écalle</i> – L'apport des sciences cognitives aux théories du développement cognitif : quel impact pour l'étude des apprentissages et leurs troubles ? . . . . .	n° 152, p. 5-10
<i>Annie Magnan, Jean Écalle, Évelyne Veuillet</i> – Habiletés phonologiques, identification de mots écrits et déficits auditifs perceptifs chez les enfants dyslexiques : effet d'un entraînement audio-visuel . . . . .	n° 152, p. 29-39
<i>Nicolas Molko, Anna Wilson, Stanislas Dehaene</i> – La dyscalculie développementale, un trouble primaire de la perception des nombres . . . . .	n° 152, p. 41-47
<i>Céline Piquée</i> – La mixité sociale à l'école primaire : incidences sur l'expérience et la réussite scolaires des élèves . . . . .	n° 151, p. 75-89
<i>Yves Reuter, Cécile Carra</i> – Analyser un mode de travail pédagogique « alternatif » : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie « Freinet » . . . . .	n° 153, p. 39-53
<i>Jean-François Rouet</i> – La conception des ressources multimédias pour l'apprentissage : apports des recherches en psychologie du langage . . . . .	n° 152, p. 79-87
<i>Ehrenhard Skiera</i> – La <i>Reformpädagogik</i> en théorie et dans la réalité éducative . . . . .	n° 153, p. 13-24
<i>Vladimíra Spilková</i> – Les tentatives de mise en place des « Pédagogies nouvelles » dans les écoles fondamentales tchèques après 1989 . . . . .	n° 153, p. 25-38
<i>Biljana Stevanovic, Nicole Mosconi</i> – L'École Polytechnique Féminine : une mixité paradoxale . . . . .	n° 150, p. 19-29
<i>Youssef Tazouti, André Flieller, Pierre Vrignaud</i> – Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire) . . . . .	n° 151, p. 29-46
<i>Barbara Tillmann, François Madurell, Philippe Lalitte, Emmanuel Bigand</i> – Apprendre la musique : perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques . . . . .	n° 152, p. 63-77

## NOTES DE SYNTHÈSE

<i>Alain Baudrit</i> – Apprentissage coopératif et entraide à l'école . . . . .	n° 153, p. 121-149
<i>Steve Bissonnette, Mario Richard, Clermont Gauthier</i> – Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés . . .	n° 150, p. 87-141
<i>Claudine Blanchard-Laville, Philippe Chaussecourte, Françoise Hatchuel, Bernard Pechbert</i> – Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation . . . . .	n° 151, p. 111-162
<i>Marie-Madeleine Compère, Philippe Savoie</i> – L'histoire de l'école et de ce que l'on y apprend . . . . .	n° 152, p. 107-146

## IN MEMORIAM

<i>Alain Baubion-Broye</i> – Philippe Malrieu (1912-2005) . . . . .	n° 151, p. 163-165
---	--------------------

# INDEX DES NOTES CRITIQUES parues dans la *Revue française de pédagogie* en 2005

par ordre alphabétique du premier auteur de l'ouvrage

<i>C. Andréo</i> – <i>Déviance scolaire et contrôle social : une ethnographie des jeunes à l'école</i> (B. Chevit) . . . . .	n° 152, p. 147-148
<i>M. Attali &amp; J. SAINT-MARTIN</i> – <i>L'éducation physique de 1945 à nos jours : les étapes d'une démocratisation</i> (Y. Léziart) . . . . .	n° 150, p. 143-146
<i>J.-P. Benoît &amp; A. GONNIN-BOLO</i> (dir.) – <i>Le mémoire professionnel en IUFM : bilan de recherche et questions vives</i> (V. Lang) . . . . .	n° 151, p. 170-173
<i>P. Carré</i> – <i>L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir</i> (C. Frétygné) . . . . .	n° 153, p. 151-152
<i>A. Chalon-Blanc</i> – <i>Inventer, compter et classer : de Piaget aux débats actuels</i> (A. Weil-Barais) . . . . .	n° 153, p. 152-153
<i>A. Chambon</i> – <i>Villes et développement éducatif local : le cas d'Évry, d'Amiens et de Calais</i> (H. Buisson-Fenet) . . . . .	n° 152, p. 148-149
<i>T. Charmasson</i> (dir.) – <i>Formation au travail, enseignement technique et apprentissage</i> (G. Moreau) . . . . .	n° 152, p. 150-151
<i>J.-M. Colletta</i> – <i>Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition</i> (F. François) . . . . .	n° 151, p. 167-169
<i>T. Couppié &amp; D. Epiphane</i> – <i>Des bancs de l'école aux postes de travail : chronique d'une ségrégation annoncée : enquête génération 98</i> (C. Mathey-Pierre & F. Berton) . . . . .	n° 150, p. 158-160
<i>J. Crinon</i> (dir.) – <i>Le mémoire professionnel des enseignants observatoire des pratiques et levier pour la formation</i> (V. Lang) . . . . .	n° 151, p. 170-173
<i>M.-C. Delieuvin</i> – <i>Marc-Antoine Jullien, de Paris, 1775-1848. Théoriser et organiser l'éducation</i> (J. Gautherin) . . . . .	n° 150, p. 146-147
<i>M. Duru-Bellat</i> – <i>L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?</i> (V. Isambert-Jamati) . . . . .	n° 151, p. 174-176
<i>M. Estivalèzes</i> – <i>Les religions dans l'enseignement laïque</i> (L. Loeffel), . . . . .	n° 153, p. 153-156

<i>D. Fablet – Suppléance familiale et interventions socio-éducatives : analyser les pratiques des professionnels de l'intervention socio-éducative (M. Guigue) . . . . .</i>	n° 153, p. 157-158
<i>M. Figeat – Le baccalauréat professionnel : vingt ans après (H. Eckert) . . . . .</i>	n° 152, p. 152-155
<i>O. Galland &amp; B. Roudet (dir.) – Les jeunes européens et leurs valeurs : Europe occidentale, Europe centrale et orientale (A. Vulbeau) . . . . .</i>	n° 153, p. 159-161
<i>C. Gardou – Fragments sur le handicap et la vulnérabilité : pour une révolution de la pensée et de l'action (É. Plaisance) . . . . .</i>	n° 152, p. 155-156
<i>É. Gentaz &amp; P. Dessus (dir.) – Comprendre les apprentissages : sciences cognitives et éducation (J. Crinon) . . . . .</i>	n° 151, p. 176-179
<i>J.-F. Giret (éd.) – Parcours étudiants : de l'enseignement supérieur au marché du travail (C. Mathey-Pierre &amp; F. Berton) . . . . .</i>	n° 150, p. 158-160
<i>D. Glasman &amp; F. Œuvrard (dir.) – La déscolarisation (S. Faure) . . . . .</i>	n° 153, p. 161-163
<i>A. Gopnik, A. Meltzoff &amp; P. Kuhl – Comment pensent les bébés ? (S. Rayna) . . . . .</i>	n° 152, p. 157-158
<i>J.-F. Halté &amp; M. Rispaïl (éd.) – L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités (E. Nonnon) . . . . .</i>	n° 153, p. 163-164
<i>F. Hatchuel – Savoir, apprendre, transmettre (S. Pouilloux) . . . . .</i>	n° 152, p. 158-161
<i>A. Kerlan – L'Art pour éduquer ? La tentation esthétique : contribution philosophique à l'étude d'un paradigme (J.-C. Forquin) . . . . .</i>	n° 153, p. 165-167
<i>P. Laderrière – La gestion des ressources humaines dans l'enseignement : où en est l'Europe ? ; Les nouveaux métiers de l'enseignement : où en est l'Europe ? (R. Malet) . . . . .</i>	n° 152, p. 161-165
<i>C. Le Manchec – L'expérience narrative à l'école maternelle (F. François) . . . . .</i>	n° 153, p. 167-169
<i>G. Neyrand &amp; P. Rossi – Monoparentalité précaire et femme-sujet (C. Zaouche-Gaudron) . . . . .</i>	n° 150, p. 147-150
<i>R. Nouailhat – Enseigner le fait religieux, un défi pour la laïcité (L. Loeffel) . . . . .</i>	n° 153, p. 153-156
<i>A. Ohayon, D. Ottavi &amp; A. Savoye (éd.) – L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir (A. Vergnioux) . . . . .</i>	n° 151, p. 179-182
<i>M. Osborn, P. Broadfoot, E. McNess, C. Planel, B. Ravn &amp; P. Triggs – A World of Difference ? Comparing Learners Across Europe (M. Duru-Bellat) . . . . .</i>	n° 153, p. 169-171
<i>M.-L. Peltier-Barbier (dir.) – Dur d'enseigner en ZEP : analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en Réseaux d'éducation prioritaire (J. Penninckx &amp; C. Perdon) . . . . .</i>	n° 153, p. 171-173
<i>A. Piolat – Écriture : approches en sciences cognitives (B. Marin) . . . . .</i>	n° 150, p. 155-157
<i>C. Pugeault-Ciccheldi, V. Cicchelli &amp; T. Ragi – Ce que nous savons des jeunes (L. Trémel) . . . . .</i>	n° 150, p. 150-151
<i>A. D. Robert (dir.) – Le syndicalisme enseignant et la recherche : clivages, usages, passages (J.-L. Charbonnier) . . . . .</i>	n° 153, p. 174-177
<i>É. Roditi – Les pratiques enseignantes en mathématiques : entre contraintes et liberté pédagogique (A. Mercier) . . . . .</i>	n° 153, p. 177-179
<i>S. Rubi – Les « crapuleuses », ces adolescentes déviantes (M. Esterlé-Hedibel) . . . . .</i>	n° 152, p. 166-167
<i>M.-C. Toczek &amp; D. Martinot – Le défi éducatif : des situations pour réussir (B. Suchaut) . . . . .</i>	n° 152 p. 168-169.
<i>A. Tschirhart – Quand l'État discipline l'École : une histoire des formes disciplinaires, entre rupture et filiation (S. Tomamichel) . . . . .</i>	n° 153, p. 179-181
<i>A. van Zanten – Les politiques d'éducation (E. Bautier) . . . . .</i>	n° 152, p. 169-172
<i>M.-L. Viaud – Des collèges et des lycées différents (M.-A. Hugon) . . . . .</i>	n° 152, p. 172-174
<i>J. Véro &amp; P. Rousset – La structuration de l'offre de formation continue (C. Mathey-Pierre &amp; F. Berton) . . . . .</i>	n° 150, p. 158-160
<i>L. Vygotski – Conscience, inconscient, émotions (V. Charbonnier) . . . . .</i>	n° 150, p. 151-155

# REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Bon de commande et demande d'abonnement particuliers

M.  M<sup>me</sup>  M<sup>lle</sup>

Nom ..... Prénom .....

Établissement (s'il y a lieu) .....

N° ..... Rue .....

Ville ..... Code postal .....

Pays .....

Courriel (obligatoire pour l'édition électronique) .....

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M.  M<sup>me</sup>  M<sup>lle</sup>

Nom ..... Prénom .....

Établissement (s'il y a lieu) .....

N° ..... Rue .....

Ville ..... Code postal .....

Pays .....

Abonnements (4 numéros par an)	Édition imprimée	Édition électronique	Édition électronique + imprimée
France métropolitaine	<input type="checkbox"/> 50,00	<input type="checkbox"/> 50,00	<input type="checkbox"/> 70,00
Corse	<input type="checkbox"/> 50,00	<input type="checkbox"/> 50,00	<input type="checkbox"/> 70,00
DOM	<input type="checkbox"/> 49,51	<input type="checkbox"/> 49,51	<input type="checkbox"/> 69,31
Guyane, TOM	<input type="checkbox"/> 48,97	<input type="checkbox"/> 48,97	<input type="checkbox"/> 68,56
Étranger	<input type="checkbox"/> 60,00	<input type="checkbox"/> 60,00	<input type="checkbox"/> 84,00
Vente au numéro			
France métropolitaine	<input type="checkbox"/> 15,00	<input type="checkbox"/> 15,00	
Corse et DOM-TOM	<input type="checkbox"/> 14,52	<input type="checkbox"/> 14,52	
Étranger	<input type="checkbox"/> 15,64	<input type="checkbox"/> 15,64	

indiquez ici le(s) numéro(s) que vous souhaitez recevoir :

(tarifs net à payer, port compris, valables jusqu'au 31 décembre 2006)

Si vous souhaitez recevoir la revue dans son édition électronique, préférez-vous :

qu'elle vous soit envoyée par courriel     la télécharger à partir de notre site

Fait à ..... le .....

Signature

Envoyer votre bulletin d'abonnement accompagné de son règlement à l'adresse suivante :

**Institut national de recherche pédagogique**

Service des publications – BP 17424 – 19 allée de Fontenay – 69347 Lyon cedex 07

Abonnements : +33(0)04 72 76 61 66 / Vente au numéro : +33(0)04 72 76 61 64 / Rédaction : +33(0)04 72 76 61 59 / Télécopie : 04 72 76 61 68

- Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur de recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, direction de la comptabilité publique, instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).
- Une facture pro forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande ; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement.
- Établir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.





# REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Bon de commande et demande d'abonnement institutions

M.  M<sup>me</sup>  M<sup>lle</sup>

Nom ..... Prénom .....

Établissement (s'il y a lieu) .....

N° ..... Rue .....

Ville ..... Code postal .....

Pays .....

Courriel (obligatoire pour l'édition électronique) .....

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M.  M<sup>me</sup>  M<sup>lle</sup>

Nom ..... Prénom .....

Établissement (s'il y a lieu) .....

N° ..... Rue .....

Ville ..... Code postal .....

Pays .....

Abonnements (4 numéros par an)	Édition imprimée	Édition électronique	Édition électronique + imprimée
France métropolitaine	<input type="checkbox"/> 50,00	<input type="checkbox"/> 150,00	<input type="checkbox"/> 170,00
Corse	<input type="checkbox"/> 50,00	<input type="checkbox"/> 150,00	<input type="checkbox"/> 170,00
DOM	<input type="checkbox"/> 49,51	<input type="checkbox"/> 149,51	<input type="checkbox"/> 169,31
Guyane, TOM	<input type="checkbox"/> 48,97	<input type="checkbox"/> 148,97	<input type="checkbox"/> 168,56
Étranger	<input type="checkbox"/> 60,00	<input type="checkbox"/> 160,00	<input type="checkbox"/> 184,00
Vente au numéro			
France métropolitaine	<input type="checkbox"/> 15,00	<input type="checkbox"/> 45,00	
Corse et DOM-TOM	<input type="checkbox"/> 14,52	<input type="checkbox"/> 43,56	
Étranger	<input type="checkbox"/> 15,64	<input type="checkbox"/> 46,92	

indiquez ici le(s) numéro(s) que vous souhaitez recevoir :

(tarifs net à payer, port compris, valables jusqu'au 31 décembre 2006)

Si vous souhaitez recevoir la revue dans son édition électronique, préférez-vous :

qu'elle vous soit envoyée par courriel     la télécharger à partir de notre site

Cachet de l'établissement :

Fait à ..... le .....

Signature

Envoyer votre bulletin d'abonnement accompagné de son règlement à l'adresse suivante :

**Institut national de recherche pédagogique**

Service des publications – BP 17424 – 19 allée de Fontenay – 69347 Lyon cedex 07

Abonnements : +33(0)04 72 76 61 66 / Vente au numéro : +33(0)04 72 76 61 64 / Rédaction : +33(0)04 72 76 61 59 / Télécopie : 04 72 76 61 68

- Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur de recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, direction de la comptabilité publique, instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).
- Une facture pro forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande ; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement.
- Établir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.



Fruit d'une collaboration entre Jean-Louis Derouet et Claude Lessard, mais aussi entre la *Revue française de pédagogie* et la *Revue des sciences de l'Éducation* du Québec, le dossier « La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique » paraît simultanément dans chacune de ces deux revues (n° 154, 2006, de la *Revue française de pédagogie* et n° 1, vol. XXXII, 2006, de la *Revue des sciences de l'éducation*).

© INRP, 2006 - Tous droits réservés

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Service des publications

19, allée de Fontenay - BP 17424 - 69347 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 58 - Fax +33 (0)4 72 76 61 68

Rédaction de la revue : Tél. +33 (0)4 72 76 61 59 - [rfp@inrp.fr](mailto:rfp@inrp.fr)