

# C O M P T E S R E N D U S

**CLAUDINE BLANCHARD-LAVILLE, (directrice) 1997**

*Variations sur une leçon de mathématiques,*

Paris, L'Harmattan, collection *Savoir et formation*, 382 pages.

---

Des chercheurs d'horizons disciplinaires différents ont pris l'enregistrement d'une leçon de mathématiques comme point de départ empirique de recherches et de confrontations d'analyses. Huit (sous-groupes de) chercheurs ont opéré des découpages et des investigations complémentaires en fonction de leur problématique et présentent leur analyse dans un chapitre séparé. Les principes de construction d'objet, les relations entre analyses et les interactions entre chercheurs font l'objet de réflexions plurielles dans deux chapitres situés en début et en fin d'ouvrage. Les résultats sociologiquement intéressants portent notamment sur les inégalités de statut, d'activité et de profit cognitif à l'intérieur de la classe, reliées à divers attributs des élèves et au mode d'enseignement institué.

Le titre et les toutes premières pages du livre prêtent à quelques malentendus — sur son objet et sur l'organisation de la recherche — qui sont parfaitement levés dans le corps de l'ouvrage mais qui risquent d'arrêter prématurément certains lecteurs. En particulier, ceux qui n'identifient pas les auteurs risquent de croire qu'il s'adresse uniquement aux spécialistes (ou aux usagers) de l'enseignement des mathématiques. Il faut donc préciser le double intérêt de ce livre. D'une part, il enrichit la connaissance du microcosme-

classe et des possibilités d'en construire l'étude. D'autre part, il propose un dispositif de confrontation d'analyses et une sorte d'entraînement à la vigilance épistémologique transposables à d'autres objets et à d'autres disciplines.

Les douze auteurs de cet ouvrage se différencient sur plusieurs plans et constituent un groupe moins homogène que dans des expériences de recherche voisines réalisées notamment dans le cadre des sciences du langage. Un premier sous-groupe de chercheurs appartient à l'équipe *Savoirs et rapport au savoir* qui poursuit des travaux dans la ligne de l'ouvrage collectif: *Pour une clinique du rapport au savoir* (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996). Les autres auteurs ont des attaches institutionnelles différentes mais ont en commun d'appartenir à la communauté des chercheurs en didactique des mathématiques. À noter que dans les deux sous-groupes existe une grande variété de problématiques de recherche.

L'ensemble du livre témoigne de l'authenticité d'une dimension collective du travail, mais tous les chapitres sont signés par un (ou plusieurs) chercheur(s) qui précise(nt) dans quel cadre de référence et dans le prolongement de quels travaux s'inscrit leur contribution. Ce principe est respecté non seulement pour les huit chapitres centraux où se déploient les ana-

lyses de la leçon selon des perspectives variées, mais aussi pour les chapitres plus synthétiques, situés en début et en fin d'ouvrage, qui portent sur l'ensemble du travail du groupe. Seule exception, une brève introduction essentiellement descriptive qui ne met pas bien en valeur l'ensemble du travail accompli. L'affirmation selon laquelle "le groupe s'est donné pour tâche d'étudier le corpus représenté par la transcription d'une séquence de mathématiques ordinaire en CMI" (deuxième page de l'introduction), y apparaît comme un curieux vestige d'une étape dépassée de la recherche. Car une spécificité essentielle du dispositif *codisciplinaire* finalement instauré est précisément de ne pas en rester à des juxtapositions de travaux disparates improvisées le temps d'un colloque, sans aller jusqu'à la figure imposée d'un travail collectif aussi "verrouillé" que ne le suggère la citation précédente.

Ce point est rectifié dans le chapitre de mise en perspective épistémologique où Francia Leutenegger et Maria Luisa Schubaeuer-Leoni décrivent les conditions de travail du groupe de recherche à partir de leur point de vue de didacticiennes cherchant à comprendre à quelles conditions un savoir est produit. Il y a autant de corpus que d'analyses, notent-elles, car l'objet leçon a pris des "formes" susceptibles de permettre la réponse aux questions théoriques que se sont posées les différents chercheurs. Le groupe s'est en effet donné un matériel commun mais aussi des possibilités d'accéder à d'autres données et de ré-investir ainsi les acquis de recherches antérieures. L'enregistrement vidéo et certaines séquences ont été re-découpés selon plusieurs perspectives, d'autres documents et d'autres informations sur les élèves ont été mobilisés, et certains chercheurs ont effectué un travail complémentaire avec l'enseignante. Selon les projets scientifiques de chacun, selon les institutions à l'intérieur desquelles (et pour lesquelles) est pensé le travail de recherche, l'objet d'étude a subi des variations qui font l'objet de réflexions épistémologiques. La source principale de varia-

tion renverrait à l'opposition entre des approches didactiques centrées d'abord sur le savoir en jeu et des approches centrées davantage sur les sujets de la classe (enseignants et élèves).

Dès le chapitre où Marie-Hélène Salin analyse le comportement de l'enseignante d'un point de vue didactique en distinguant les décisions prises "à froid" en préparant la leçon et celles qui sont prises "à chaud" face aux réponses imprévues des élèves, on perçoit bien l'interdépendance entre la problématique de recherche, les données nécessaires à l'analyse (fiche de préparation de l'enseignante, réponses des élèves aux différents exercices, etc.) et la possibilité de resituer chaque cas étudié dans un large univers des cas possibles. Dans la leçon étudiée, elle identifie aisément *l'ostension déguisée*, forme pédagogique hybride qui s'est développée depuis une douzaine d'années au niveau de l'enseignement obligatoire après que les instructions et formations s'y rapportant aient conduit à rejeter la classique présentation du savoir (en préalable à son application dans des exercices) — *l'ostension assumée* — sans qu'aient été assurées toutes les conditions d'instauration de *situations adidactiques d'apprentissage* permettant de s'appuyer sur l'activité de résolution de problèmes des élèves et sur leurs connaissances anciennes pour donner du sens aux connaissances nouvelles. Dans *l'ostension déguisée*, l'enseignant propose d'abord des exercices puis en est réduit, le plus souvent, à instaurer un débat tronqué, en interrogeant le moins possible ceux qui s'écartent du scénario prévu. Les élèves "faibles" créent ainsi pour le professeur un dilemme: les ignorer systématiquement ou risquer de retarder l'avancée du temps didactique. Un compromis classique consiste à leur donner la parole seulement pour énoncer une erreur prévue, sans leur laisser le temps d'expliquer leur propre démarche et de participer au travail de rectification.

Dans une perspective voisine, Suzanne Nadot se concentre sur la façon dont les élèves peuvent relier les connaissances en

jeu dans la leçon et les connaissances possédées antérieurement. Elle relève que beaucoup d'élèves en sont réduits à appliquer mécaniquement des règles d'action qui assurent une réussite à des exercices convenus tout en faisant obstacle à une compréhension et à des possibilités de réutilisation supérieures. Elle reconnaît que son approche strictement cognitive ne lui permet guère d'élucider ce qui contribue à engendrer les différences d'acquisitions relevées dans son étude.

Francia Leutenegger et Maria Luisa Schubauer-Leoni analysent le jeu de l'enseignante en tant que ramification complexe de rapports à des objets de savoirs et aux "objets" humains que sont les élèves, en partie déterminé par son inscription dans un double système: de recherche et didactique. Elles relèvent, elles aussi, le guidage serré des échanges et l'inégale mise à contribution des élèves. Et ce dernier point les amène à soulever le problème des attentes sous-jacentes aux inégaux crédits et espaces de légitimité qui sont accordés aux différents élèves. Les questions touchant à ce qui fonde la perception différenciée des élèves par l'enseignante et au traitement des différences sont abordées dans toutes les analyses (sans y être toujours centrales) et nous paraissent mériter d'être privilégiées pour des raisons précisées plus loin.

Nicole Mosconi et Josette Loudet-Verdier polarisent délibérément leur étude sur la variable sexe souvent méconnue dans le champ des études francophones de séquences didactiques (l'interaction avec d'autres variables telles que l'origine sociale ou le rang scolaire étant davantage traitée dans le chapitre suivant). L'approche quantitative portant sur l'énoncé des prénoms, le nombre et le temps d'interactions fait apparaître des disproportions proches des tendances moyennes établies dans la littérature sur ce sujet: 2/3 pour les garçons, 1/3 pour les filles. L'analyse fine de la place accordée au tableau et du vocabulaire employé par l'enseignante selon qu'elle s'adresse aux garçons ou aux filles corporelles permet

aux auteures de mettre en évidence la façon dont les filles restent en grande partie exclues des manifestations publiques de la réflexion au profit des garçons (à qui sont bien plus réservées les consignes complexes du style "expliquer, réfléchir, comprendre"), et davantage préposées à rappeler les savoirs déjà acquis. Ces constats sont reliés à l'actuelle division des tâches d'enseignement très majoritairement féminines et de production de savoirs nouveaux très largement masculine, dans le cadre d'une problématique déjà amplement travaillée par Nicole Mosconi.

Françoise Hatchuel se centre sur les processus d'étiquetage qui contribuent à faire de la classe un univers social très différencié. L'étude systématique de la distribution de plusieurs types d'interactions élève-enseignante à l'initiative de l'un ou de l'autre et plus ou moins abrégées par l'enseignante lui permet de construire des catégories d'élèves, aux appellations volontairement imagées, dont elle examine ensuite les relations avec d'autres variables. Ainsi, les deux "showmen" qui occupent le devant de la scène et mobilisent à eux seuls le quart des interactions avec l'enseignante sont les deux seuls fils de cadres supérieurs de la classe. Elle analyse finement le jeu complexe des relations entre les caractéristiques sociales, scolaires et sexuelles des élèves, leurs dispositions les plus visibles (propension à "s'imposer", discrétion, inhibition...) et la place que l'enseignante tend à leur accorder. En se référant à différents travaux sur ces questions et à sa propre expérience, Françoise Hatchuel travaille ensuite à rendre intelligibles les différentes fonctions que peut remplir l'étiquetage des élèves, notamment pour "simplifier" la situation et permettre à l'enseignant de faire face aux multiples exigences auxquelles il se trouve ordinairement confronté dans le cadre d'une classe.

Gérard Sensevy met en relation les options de l'enseignante sur le plan didactique et les mécanismes d'assignation et de renforcement des inégalités qui étaient étudiés séparément dans les chapitres

précédents. De façon plus tranchée que les autres didacticiens, il pointe les déficiences de l'ostension déguisée et souligne aussitôt ses effets récurrents sur les dispositions des élèves condamnés à y jouer régulièrement le même jeu en une même position. Car si l'enseignante doit orienter artificiellement le débat dans la direction prévue (sans pouvoir s'appuyer sur une situation qui donne un sens contrôlable aux notions traitées), elle a besoin d'élèves qui produisent le bon geste (attendu) au bon moment, à leur place attirée: l'expression d'erreurs prévues pour les uns, le rappel des règles apprises et la correction d'erreurs pour d'autres, l'argument décisif enfin pour ceux qui se voient attribuer le statut de "petit maître". Dans la séquence étudiée, un seul élève dispose visiblement d'un crédit et d'un espace de réflexion qui lui permettent de se dégager du schéma prévu et d'élaborer une connaissance; les autres paraissent n'apprendre guère autre chose qu'à se conformer à un rituel. En recourant à des instruments d'analyse bourdieusien, l'auteur pense la classe en tant qu'institution dont les contraintes et les jeux spécifiques tendent à modeler les dispositions des élèves, et ce dans un sens particulièrement problématique pour ceux qui sont en position dominée dans la classe.

Après une mise en perspective des problématisations didactiques des situations d'enseignement, Alain Mercier développe une analyse de la transposition du savoir. Il rappelle que dans l'écriture des grands nombres se trouvent en quelque sorte mêlés des objets mathématiques et des usages sociaux en rapport avec la langue d'énonciation, et montre que les cursus universitaires et les manuels scolaires n'aident guère les enseignants à démêler ces questions. Comme en bien des cas, l'embarras et les improvisations discutables de l'enseignante observée sont à resituer dans un contexte de "manque à savoir institutionnel". Qu'apprennent les différents élèves placés dans ces conditions? Avant de répondre à cette question à partir d'une étude des épisodes de la

biographie didactique de plusieurs élèves, il propose une réflexion sur les conditions d'observation. La caméra cadre l'action des "héros" qui jouent un rôle particulièrement visible sur la scène didactique. Elle n'offre à l'analyse qu'une image très partielle de ce qui se passe pour les différents élèves. Il serait donc nécessaire de construire une observation dirigée vers des moments plus routiniers et vers ceux qui ne sont pas appelés à jouer les héros. Assorti des réserves attachées aux limites du matériel étudié, l'ensemble de ses observations l'amène à formuler une série d'hypothèses et de questions sur les relations entre les particularités des savoirs, la réussite différentielle des élèves et certaines de leurs caractéristiques sociales ou sexuelles.

Dans leur analyse clinique de la communication didactique, Pierre Berdot, Claudine Blanchard-Laville et Marcello Camara Dos Santos visent en priorité le registre inconscient. Leur démarche de connaissance s'appuie sur différentes méthodes d'observation et d'analyse de discours et requiert aussi un travail d'élucidation des investissements contre-transférentiels des chercheurs. Lors de recherches antérieures, ils avaient montré que chaque enseignant construit un scénario qui met en scène son rapport au savoir et aux élèves. Ce scénario traduit notamment le mode de résolution des tensions existant entre ses intentions conscientes — rendre ses élèves plus savants, plus autonomes... — et des forces inconscientes, induites notamment par ses besoins de ré-assurance narcissique (dans une situation à haut risque psychique), qui peuvent le porter au contraire à maintenir ses élèves (ou une partie d'entre eux) dans un état de dépendance, d'infériorité, de soumission à un modèle... Leur propre travail d'analyse et la prise en compte des analyses effectuées par d'autres chercheurs leur a permis de préciser les considérables différences qui affectent les conditions offertes aux élèves pour déployer leurs mouvements de pensée et de compréhension. Cette démarche

clinique à orientation psychanalytique impliquait particulièrement de prendre en considération le point de vue de l'enseignante et ses réactions aux analyses des chercheurs. D'où un travail en plusieurs étapes avec elle décrit dans ce chapitre et commenté par l'enseignante elle-même à la fin de l'ouvrage.

Dans l'épilogue, Claudine Blanchard-Laville, initiatrice et coordinatrice du projet, effectue un retour réflexif sur le travail accompli par le groupe. Nombreuses sont les critiques des excès de cloisonnement disciplinaire et les déclarations programmatiques, mais bien rares sont les réalisations effectives, note-t-elle, en reliant ce fait à l'importance des difficultés et des coûts subjectifs d'une telle entreprise. L'inscription disciplinaire classique assure un relatif confort dans l'inconfort de la recherche en garantissant, si l'on peut dire, un cadre de référence stable. L'insécurité est toute autre dans un dispositif où les chercheurs en interaction ne partagent pas les mêmes postulats épistémologiques, les mêmes évidences et les mêmes critères de validité et lorsque les mises en question de leur cadre de pensée viennent s'ajouter aux incertitudes de la recherche. En utilisant notamment les conceptualisations de Devereux sur le contre-transfert du chercheur en sciences humaines et de Bion sur les mécanismes de défense dans les petits groupes, Claudine Blanchard-Laville spécifie les turbulences psychiques et les réactions défensives suscitées par les confrontations d'analyse instaurées dans le groupe et les conditions qui peuvent les rendre supportables et fructueuses. Quels en sont les bénéfices? La réponse à cette question n'est pas simple car les effets d'un tel dispositif sont multiples et variables selon les chercheurs, ce qui amène Claudine Blanchard-Laville à illustrer ses propos par une série d'exemples. D'abord, ce qui "irait de soi" dans le cadre d'une discipline se trouve davantage explicité et soumis à réflexion. Les recoupements locaux entre analyses ont des effets différents selon qu'elles se prolongent et s'étaient mutuel-

lement ou selon qu'elles se concurrencent dans l'explication d'un même fait. Les déstabilisations produites par les confrontations peuvent favoriser des rectifications ou inspirer de nouvelles hypothèses, mais globalement, une meilleure inter-connaissance rend plus conscient de la spécificité du point de vue théorique adopté et conduit plutôt à l'affirmer en l'enrichissant, qu'à l'atténuer, contrairement à ce que présuppose une logique naïve de mise en commun.

Loin de toute forme de communion dans les présupposés implicites, et grâce au système d'interactions croisées qu'ils ont su instituer, les auteurs de ce livre explicitent parfaitement les problématiques et les principes de construction d'objet qui sont engagés tant dans le matériel étudié que dans le traitement qui lui est appliqué. Ils parviennent à des résultats très généraux en suivant le conseil de Durkheim "d'observer le particulier, non pas superficiellement et en gros, mais minutieusement et par le détail", et ils le font doublement, pourrait-on dire, dans leur propre travail d'analyse et dans la confrontation de leurs analyses. Le lecteur s'en instruit sans être déconcerté par la variété des perspectives théoriques.

Parmi les résultats de ce travail, ceux qui se rapportent aux différenciations internes à la classe présentent pour nous un intérêt tout particulier. En effet, dans un contexte où l'accentuation des ségrégations urbaines et les politiques scolaires va dans le sens d'une différenciation des établissements scolaires (rapidement traduite en hiérarchisation), et où les établissements stigmatisés des quartiers populaires limitent les pratiques d'évitement dont ils font l'objet par la constitution de classes contrastées, ces évolutions risquent de polariser l'attention des sociologues au point de leur faire négliger les différenciations internes à la classe et leurs effets récurrents. Cet ouvrage nous indique l'importance de ce niveau d'analyse, tant pour saisir la variété des expériences et des profits scolaires des élèves d'une même

classe que pour espérer connaître précisément la teneur des différences entre des classes qui correspondent officiellement à un même niveau d'enseignement.

Certes, il faut tenir compte des déformations produites par le dispositif d'observation sur les phénomènes observés, en particulier ici du gonflement de l'importance relative des enjeux officiels (d'apprentissage) par rapport à la place qu'ils ont d'ordinaire. Car les conditions d'enregistrement de la séquence étudiée en font, bien sûr, une situation où les acteurs observés sont particulièrement poussés à se conformer aux idéaux de l'institution. Les faits paradoxaux ou discriminatoires qui y sont néanmoins mis au jour par les différentes analyses témoignent du caractère inconscient ou incontrôlable des mécanismes sous-jacents et traduisent, semble-t-il, l'existence de contradictions quasi-indépassables dans l'état actuel de l'institution scolaire.

L'approche développée dans ce livre se trouve aussi validée de ce point de vue, et ce n'est pas en minimiser l'intérêt que d'indiquer quelques-unes des questions d'ordre sociologique qu'elle fait surgir. On aimerait, par exemple, en savoir plus sur la genèse sociale des ordonnancements, dispositifs et dispositions observés dans la classe et sur leurs effets à plus ou moins long terme. Comment et en fonction de quoi varient-ils selon les classes ou à l'intérieur d'une même classe? Pour progresser en ce domaine, d'autres travaux du même type seraient nécessaires, mais aussi probablement, des observations qui s'installent davantage dans la durée et travaillent la dimension temporelle des faits observés.

Sylvain BROCCOLICHI  
*Université de Bourgogne*

**PHILIPPE PERRENOUD, 1998**

*L'évaluation des élèves. De la fabrique de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques,*  
Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

L'ouvrage est composé d'articles écrits depuis 1985, permettant des parcours de lecture divers. On ne s'étonnera pas de retrouver les analyses essentielles que l'auteur avait exposées en 1984 et l'on attendra moins la nouveauté du propos qu'une mise en perspective des problématiques très récentes portant sur l'évaluation scolaire. Celle-ci est en effet au cœur des contradictions du système éducatif, à l'articulation de la sélection et de la formation; ce n'est que très récemment que la question de la priorité entre hiérarchie d'excellence et compétences réelles du plus grand nombre est posée. Le projet de l'auteur n'est ni de produire des modèles prescriptifs, ni de construire une critique rationaliste des pratiques; affirmant clairement son engagement en faveur des pédagogies différenciées, il propose une approche descriptive et pragmatique, montrant que l'on ne peut améliorer l'évaluation sans toucher à l'ensemble du système didactique et du système scolaire. L'évaluation, loin d'être une mesure objective, passe en effet par des pratiques d'acteurs, dont les rationalités sont limitées; le thème de la règle et du jeu avec la règle traverse ces textes, en cohérence avec l'approche du curriculum, prescrit, reconstruit, négocié; l'autonomie relative des acteurs, les rapports stratégiques aux rôles, aux procédures et aux structures sont au fondement d'une sociologie des organisations.

Les premiers chapitres reprennent les travaux antérieurs de l'auteur pour lequel la compréhension de l'échec scolaire passe par l'étude de la fabrication des formes, des normes et des hiérarchies d'excellence scolaire; les jugements de réussite et d'échec sont socialement construits, dans leur définition globale comme dans l'attribution d'une valeur

aux individus et l'institution, leur donnant force de loi, les assortit de décisions d'orientation, de certification. Si l'école prétend évaluer l'appropriation d'un curriculum formel, l'analyse de la fabrication des jugements d'excellence amène à nuancer cette prétention: ainsi les programmes définissent ce qu'il faut enseigner, non ce qu'il faut évaluer; de même, les enseignants ont, dans ce processus, une marge d'interprétation et une sphère d'autonomie. Le flou des règles et la diversité des pratiques ont de multiples raisons: le refus, par les enseignants, d'une codification rigide de leurs pratiques, refus dont s'arrangent l'administration et l'inspection; la possibilité, pour l'institution, de tenir des exigences contradictoires, entre la lutte contre les inégalités et la fonction de sélection-reproduction; la possibilité, pour l'ensemble des acteurs, d'arrangements locaux; l'évaluation est plus un message qu'un constat: le jeu avec les règles ouvre un espace de transaction entre l'enseignant, l'élève et sa famille, dans le cadre des valeurs affirmées par l'établissement. L'analyse des liens entre évaluation et orientation-sélection, des ajustements auxquels elles donnent lieu, confirme également l'intérêt de cette approche sociologique et autorise l'auteur à parler d'une *pragmatique* de l'évaluation que met en œuvre chacun des acteurs; ainsi les instances responsables des décisions d'orientation prennent en compte des questions de gestion des flux, de réputation d'établissements, de démocratisation de l'accès à une filière, etc. L'évaluation se révèle être un jeu stratégique entre des acteurs qui ont des intérêts distincts et ambivalents; pour les familles, la négociation se joue à armes d'autant plus inégales que de multiples instances interviennent dans le tra-

vail d'évaluation et que leur position est socialement défavorisée.

Que recouvre alors l'excellence scolaire affichée? Elle reconnaît la qualité d'une pratique qui recouvre bien d'autres éléments que ceux énoncés dans un programme et, en premier lieu, le *désir* scolaire de l'élève. Elle met également en jeu le *métier d'élève*, requiert des *compétences stratégiques* acquises par la pratique de situations d'évaluation (organiser son temps, jouer des coefficients, etc.) ; elle met en œuvre des *ressources expressives*, pour mettre en scène et en valeur ses connaissances. Dans le primaire particulièrement, l'excellence ne renvoie pas tant à des compétences très élevées qu'au travail scolaire ; le capital culturel, entendu comme familiarité avec les contenus abordés à l'école, y joue peu, par contre la familiarité avec le travail intellectuel et les jeux de langage est une ressource indéniable ; l'auteur propose d'étendre la notion de capital culturel aux ressources utilisées dans le travail scolaire (désir d'apprendre, habileté tactique, application, mémoire, etc.).

En quoi les procédures ordinaires d'évaluation empêchent-elles les changements de pratiques pédagogiques? On observe qu'en faisant sauter le verrou de l'évaluation traditionnelle, normative et comparative, on facilite la transformation des pratiques d'enseignement. L'évaluation traditionnelle, sans interdire totalement l'innovation, la freine ; l'auteur décrit "sept mécanismes complémentaires", sources d'immobilisme : la place et le volume des exercices d'évaluation dans le cursus, le rapport utilitariste au savoir qui en résulte chez les élèves, les attitudes de compétition, d'indifférenciation des parcours d'apprentissage qu'elle induit, la réduction de compétences complexes à des acquis isolables et chiffrables, etc. N'envisager cependant une évaluation formative que dans le cadre de dispositifs très individualisants, c'est la confiner aux seules écoles expérimentales. L'évaluation formative explicite, instrumentale et systématise certaines formes traditionnelles de régulation

qui peuvent avoir une efficacité formative pour autant qu'elles dépassent un certain nombre d'obstacles caractéristiques : la primauté donnée à une logique de la connaissance sur une logique de l'apprentissage ; les conceptions trop vagues des processus d'apprentissage ; l'inachèvement de régulations amorcées ; la priorité donnée à la régulation de la tâche plutôt qu'à celle de l'apprentissage.

S'inscrivant dans des perspectives plus récentes, l'auteur montre combien il est urgent de "repenser de façon plus radicale la place même des concepts de différence et de régulation dans l'élaboration des dispositifs didactiques" comme tente de le faire depuis quelques années un certain nombre d'auteurs en didactique de la langue maternelle par exemple. La question, rarement abordée dans les "livres du maître" ou la formation des enseignants, est d'autant plus complexe qu'il s'agit de tenir compte en particulier des rapports différenciés à la langue et à la communication comme instruments de pouvoir, d'intégration, d'action, etc. ; dès lors la didactique doit considérer les acquis extrascolaires et les apprentissages parallèles, intégrer une psychosociologie du groupe et une théorie du pouvoir.

Dans une perspective formative, l'auteur plaide plus généralement pour une méthodologie de la régulation ; trois directions complémentaires sont particulièrement riches : la métacognition, l'appropriation des critères d'évaluation des discours, une pratique soutenue de la métacommunication en situation ; l'évaluation formative n'est alors qu'une modalité particulière de recours. La communication est le véritable moteur de la régulation, pour autant que les situations mises en place soient suffisamment contraignantes pour forcer l'implication des élèves : les didactiques doivent aussi prendre en charge l'arbitraire des programmes et la violence symbolique du rapport pédagogique, caractéristiques d'une scolarité obligatoire.

L'auteur plaide alors pour une approche pragmatique de l'évaluation formative : il faut tout d'abord rompre avec la norme



d'équité formelle; la seule règle consiste, en fonction des besoins de chacun et dans les limites de l'éthique, à être efficace dans la régulation des apprentissages, en faisant feu de tout bois, en s'appuyant tant sur l'intuition que sur l'instrumentation, en élargissant à la fois les champs de l'observation, de l'intervention (redéfinir les prérequis essentiels du programme, passer des erreurs aux représentations qui les génèrent, etc.), de la régulation. Le développement d'une logique formative suppose d'une part que les enseignants aient un degré d'autonomie et de responsabilité, que l'organisation présente des possibilités de jeu permettant un bricolage adaptatif. Il requiert en outre que les enseignants se réapproprient les savoirs et les outils des spécialistes. Pour l'auteur, ce pragmatisme, exigeant continuité, méthode et tranquillité d'esprit, doit être assumé collectivement.

Toute interaction ne contribue cependant pas à la régulation des apprentissages et la communication, parfois dispositif de résistance et de défense, n'est en soi ni bonne ni mauvaise. La visibilité de chacun est à l'école beaucoup plus forte qu'ailleurs; outre la situation de vie collective, l'élève y est soumis au droit et au devoir de l'enseignant de le connaître, de comprendre son caractère, ses raisonnements, etc. Or la visibilité des conduites dépossède la communication de l'une de ses fonctions, exercer une certaine maîtrise sur l'image que les autres se font de soi. La régulation formative restreint les espaces de liberté et de tranquillité de l'élève; elle suppose que la coopération l'emporte sur la compétition et requiert de reconstruire le contrat didactique

contre les habitudes, la participation soutenue au jeu pédagogique n'étant pas généralement partagée.

L'évaluation est donc au cœur du système didactique et du système d'enseignement. Une approche systémique la met en relation avec huit pôles qu'une politique de changement doit prendre en compte; toucher à l'évaluation, c'est mettre en cause les relations entre famille et école; l'organisation des classes et des possibilités d'individualisation; les méthodes d'enseignement; le contrat didactique, la relation pédagogique et le métier d'élève; la concertation pédagogique et la politique d'établissement; les programmes, les objectifs, les exigences; le système de sélection et d'orientation; les satisfactions personnelles et professionnelles des enseignants.

L'ouvrage est très accessible et synthétise les travaux récents sur la question. Si le contenu paraît un peu éclaté c'est que l'évaluation est au cœur d'un dispositif complexe et en évolution. On perçoit, à travers un certain nombre de constats — remise en cause du contrat didactique, arrangements locaux des acteurs, tension croissante entre orientation et formation, nécessaire professionnalisation des métiers enseignants, gestion locale des flux scolaires, etc. — que l'évaluation est de plus en plus présente et imbriquée dans les pratiques scolaires quotidiennes. On peut alors seulement regretter que l'auteur n'ait pas tenté d'articuler l'ensemble des articles et perspectives qu'il nous propose.

Vincent LANG  
Université de Nantes

BERNARD CHARLOT, 1997

*Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*  
Paris, Anthropos.

L'ouvrage de Bernard Charlot porte un sous-titre qui en situe bien l'ambition: *Éléments pour une théorie*. La notion de *rapport au savoir* (et à l'école), comme le note l'auteur, tend en effet à se répandre, sans qu'une architecture conceptuelle solide et explicite ne donne à la recherche les fondements qu'on peut attendre d'une théorie. Elle s'avère d'autant plus nécessaire que, touchant à plusieurs domaines, l'idée de *rapport au savoir* court le risque de devenir une expression passe-partout, comme en consommation régulièrement le langage de l'éducation. Bernard Charlot et l'équipe ESCOL ont pour leur part élaboré la notion de rapport au savoir et éprouvé sa validité en travaillant sur l'échec scolaire. Plus exactement, elle s'est imposée pour rendre compte de ce dont ne semblaient pas pouvoir rendre compte les conceptions "classiques": par exemple la réussite "*malgré tout*" de certains enfants de milieu populaire, "*comme s'ils parvenaient à se glisser dans les interstices statistiques*" (p7).

#### LA CHOSE NOMMÉE "ÉCHEC SCOLAIRE" N'EXISTE PAS

La leçon de l'épistémologie bachelardienne vaut particulièrement pour le monde social et ses catégories, et la notion d'échec scolaire, boîte de Pandore de nombreux débats, l'illustre d'abondance: il n'existe pas de faits bruts, seulement des faits construits. Produit d'un travail de déconstruction et de reconstruction, la notion de rapport au savoir, résume Bernard Charlot, est une façon de "*traduire l'idée floue d'échec scolaire en un "objet de recherche"*" (p17). Ou plus exactement l'une des deux façons. La première façon est celle qu'a développée la sociologie des années soixante et soixante-dix en analy-

sant l'échec scolaire "*comme écart, comme différence... : entre élèves, entre cursus, entre établissements*" (p15). Bernard Charlot lui oppose une autre voie: celle où "*l'échec scolaire est étudié "de l'intérieur", comme expérience de l'échec scolaire", une "expérience que l'élève traverse, qu'il interprète"*" (p16). Dans cette seconde voie, s'il est toujours question de différence, "*il s'agit de différences dans le rapport au savoir et à l'école, et non plus (seulement) de différences entre positions dans l'espace scolaire*" (p17).

#### SOCIOLOGIE DE LA REPRODUCTION ET SOCIOLOGIE DU SUJET

On mesure les motifs et les bénéfices escomptés de cette façon de reconstruire l'échec scolaire. Elle le recentre sur ce qui est bien en effet au cœur de l'école et du "métier" d'écolier, de l'appropriation scolaire des connaissances, sur les acteurs et leur histoire, sur ce que Politzter appelait le *drame humain*. On peut douter cependant que ce qui oppose ce point de vue à l'approche "classique" puisse être présenté simplement comme la distinction de "*deux façons de "traduire" l'échec scolaire pour pouvoir le penser*" (p15). La portée de l'opposition va au-delà des conséquences d'un choix méthodologique ou épistémologique. En opposant aux sociologies de la reproduction une étude de l'échec scolaire envisagé "*de l'intérieur*", on oppose nécessairement une intériorité et une extériorité, on relance la redoutable question du sujet de la sociologie et des relations entre la sociologie et la psychologie. Débat complexe que l'auteur n'entend pas de toute évidence mener au fond ici mais où l'on peut lire en creux ce que l'analyse de l'échec scolaire en termes de rapport au savoir veut restituer, par-delà la "*corrélation statistique entre la position sociale des*

parents et la position des enfants dans l'espace scolaire" (p20) : l'espace et l'histoire des singularités, les positions subjectives d'où procède aussi le sens qui détermine les pratiques, mais également les diverses médiations pratiques spécifiques. Comment éviter alors une réduction subjectiviste des positions sociales? En référant le sujet-acteur social à une autre objectivité: celle de l'activité d'apprentissage et d'appropriation du savoir. En effet, "chaque activité comporte une normativité qui lui est propre", et dépend de règles spécifiques (p24).

## POUR UNE SOCIOLOGIE DU SUJET

Le paradoxe d'une sociologie du sujet tient dans le rapprochement de deux exigences: "considérer que tout individu est un sujet, si dominé soit-il... sans oublier que le dominé est certes un sujet mais un sujet dominé" (p34). Deux formes de dissolution la menacent: l'exclusion pure et simple au nom de la science sociale dans "une sociologie sans sujet", d'une part, l'absorption du social dans le psychisme, propre à la tentation psychologique, de l'autre. De ce côté-là, la théorie du rapport au savoir engage un dialogue fructueux avec tous ceux, Wallon, Vygotski, Girard, Freud, qui posent "comme principe que tout rapport au savoir passe par le rapport à l'autre" (p51). Il y a là en effet, précise Bernard Charlot, "un principe fondamental pour comprendre l'expérience scolaire et pour analyser le rapport au savoir: l'expérience scolaire est, indissociablement, rapport à soi, rapport à l'autre (aux enseignants et aux copains), rapport au savoir" (p52). Il est cependant plus aisé de réinscrire le social dans le sujet psychologique que de rendre compte du social en réintroduisant le sujet. Les quelques pages consacrées à l'analyse critique de la notion d'habitus le montrent bien. L'auteur y récusé d'abord l'idée que "l'incorporation" puisse produire de l'intériorité. "L'intériorisation", écrit-il, "ne peut être comprise à partir de la seule logique du social... L'individu n'intériorise pas le monde, il se l'approprie, dans sa logique de sujet" (p38).

Second argument: la notion d'habitus permet au mieux d'analyser "le rapport au savoir d'un groupe mais pas celui d'un sujet appartenant à ce groupe" (p40). Elle n'atteint que du pseudo-psychisme, du "psychisme de position". Bref, elle manque ce que le sujet a en propre: l'intériorité et la singularité. La sociologie de Dubet est-elle alors cette sociologie du sujet recherchée? Dubet a bien "construit une sociologie de l'expérience scolaire qui prend en compte la question de la subjectivité" (p 41) mais Bernard Charlot y décèle "plutôt une sociologie de la subjectivation, qui ne parvient pas à se défaire complètement des limites que la sociologie classique s'impose en refusant de prendre en considération la spécificité du sujet" (p42). Dubet butte sur l'interdit fondateur de la sociologie. Et le sujet n'est plus que la conséquence d'une logique de subjectivation. Il n'y a dès lors qu'une voie pour ne pas le réduire à un effet social: reconnaître que "le sujet est déjà là, dès le départ" (p49) dans le social, et qu'il est déjà là parce que l'homme est par essence un être social, et bien "la seule créature qui doit être éduquée", comme l'écrivait Kant. Le fondement théorique ultime d'une sociologie du sujet, comme de toute théorie de l'éducation, ne peut être qu'anthropologique.

## RAPPORT AU SAVOIR ET RAPPORT AU MONDE

On comprend mieux la nécessité et l'enjeu de cette réflexion théorique quand on examine les principaux concepts qu'utilise l'équipe ESCOL dans ses analyses, et qu'il faut bien en effet sociologiquement légitimer: mobilisation, activité, sens. Préférer la notion de mobilisation à celle de motivation, c'est en effet porter l'attention sur une dynamique interne, celle d'un soi qui "fait usage de soi" (p62). De même, précise Bernard Charlot, "si nous parlons plutôt d'activité, c'est pour mettre l'accent sur la question des mobiles, c'est-à-dire pour souligner qu'il s'agit d'une activité du sujet" (p63). Les deux derniers chapitres de l'ouvrage s'attachent plus

exclusivement à l'élaboration de la notion de rapport au savoir. Pourquoi en effet ne pas s'intéresser directement au sujet du savoir, ou bien au savoir même? C'est qu'un pur sujet de savoir demeure une construction philosophique, la fiction théorique d'un sujet qui aurait coupé tous les liens "avec le monde, pour n'en conserver qu'un" (p69) ; elle ne peut effacer les autres dimensions du sujet, ses autres rapports au monde. Si le sujet de savoir entretient bien avec le monde "un rapport spécifique" qu'on ne saurait nier sans céder au relativisme épistémologique, "il n'en reste pas moins engagé dans d'autres types de relations au monde". Partir directement du savoir mène également à une vision tronquée: "il ne peut y avoir de savoir en soi", et tout savoir est savoir d'un sujet engagé dans ce savoir. Plus précisément, "l'idée du savoir implique celle de sujet, d'activité du sujet, de rapport du sujet à lui-même, de rapport de ce sujet aux autres" (p70). En conséquence, les savoirs sont toujours "des formes spécifiques de rapport au monde" (p71). Ce point de vue éclaire notamment la question du sens dans l'apprentissage et la réussite scolaire. L'élève en échec est bien souvent, on le sait, un sujet pour lequel le savoir scolaire ne fait pas assez sens comme savoir. Mais que sont le sens et la valeur d'un savoir? Ils dépendent, suggère Bernard Charlot, des rapports que ce savoir permet de nouer "avec le monde, avec soi-même, avec les autres" (p74). Ces réflexions appellent un déplacement de l'acte pédagogique des savoirs enseignés vers le rapport au savoir, qui devrait interroger les didacticiens. "Si le savoir est rapport", écrit Bernard Charlot, "c'est le processus qui conduit à adopter un rapport de savoir au monde qui doit être l'objet d'une éducation intellectuelle et non l'accumulation des contenus intellectuels" (idem). La notion de rapport au savoir permet également de déconstruire les catégories pédagogiques spontanées, comme celles qui opposent "le concret" et "l'abstrait", "la pratique" et "la théorie", en laissant entendre qu'il existe parmi les élèves des esprits et des façons d'être plutôt abstraits ou plutôt

concrets. "Un esprit "concret" et "pratique", cela ne se change pas, ou fort difficilement, alors qu'un rapport au savoir, cela se construit" (p84).

## LE RAPPORT AU SAVOIR ET LES FIGURES DE L'APPRENDRE

L'inventaire de ce que l'auteur appelle "les figures de l'apprendre" donne à la notion de rapport au savoir toute son extension autour de la question du sens. Les travaux menés par l'équipe ESCOL l'ont rappelé, apprendre n'a "pas toujours le même sens pour les enseignants et pour les élèves" (p76), et "beaucoup d'élèves s'installent dans une figure de l'apprendre qui n'est pas la plus pertinente pour acquérir du savoir, et donc pour réussir à l'école" (p77). La distinction des dimensions du rapport au savoir (et à l'école) tente de rendre compte de ces singularités et de leurs dynamiques spécifiques. La dimension épistémique est ouverte aussitôt que "les enfants sont confrontés à la nécessité d'apprendre en rencontrant, dans un monde qui est déjà là, des objets-savoirs" (p77), mais elle déborde ce que pourrait en étudier une approche seulement cognitive ou didactique. La nécessité d'apprendre exige la mise en oeuvre d'une activité spécifique en situation, dans des lieux, des espaces, des conditions de temps, des relations qui sont constitutifs du rapport épistémique au savoir comme forme du rapport au monde. Le savoir n'est pas seulement "incarné dans des objets empiriques (les livres par exemple)", il est aussi "abrité dans des lieux (l'école...), possédés par des personnes... qui ont déjà suivi le chemin que je dois parcourir, peuvent m'aider à apprendre" (p80). La dimension identitaire est particulièrement développée dans la société moderne. S'il existe, en principe, "bien des façons de "devenir quelqu'un", à travers les diverses figures de l'apprendre", en fait "la figure du savoir-objet (de la réussite scolaire)" s'impose "comme passage obligé pour avoir le droit d'être "quelqu'un"" (p85). Prendre en compte la dimension identitaire du rapport au savoir, c'est étudier comment



cette forme de rapport au monde est aussi un rapport à soi et aux autres. Notons enfin que la distinction de la dimension épistémique et de la dimension identitaire ne se substitue pas au rapport social au savoir. "Pour être celui d'un sujet", précise Bernard Charlot, "le rapport au savoir n'en est pas moins rapport social au savoir" (p87). Reste que la dimension sociale ne doit pas s'ajouter aux dimensions épistémique et identitaire; elle les traverse. On comprend que l'auteur veille à ne pas exclure *in fine* ce que l'élaboration théorique de la notion de rapport au savoir visait précisément à réinscrire dans le champ de la recherche en sociologie de l'éducation.

On reprochera peut-être au livre une densité théorique qui ne peut aller sans ellipses ni simplifications dans le cadre et le format restreint de la collection. On peut tout autant et à l'inverse lui savoir gré d'avoir relevé le défi et profité des contraintes pour "faire le ménage". La notion de rapport au savoir couvre en effet un champ de recherche qui doit être ordonné et unifié: son extension transversale et la diversité des objets impliqués l'exigent. Tout comme l'exige son impact pédagogique. Sinon, la notion pourrait bien subir dans le petit monde des choses de

l'éducation le sort de ces objets socio-médiatiques dont Bernard Charlot rappelle que c'est le tout premier geste du chercheur que de les déconstruire. On retiendra aussi et enfin de cette étude que la sociologie de l'éducation est en mesure d'apporter une contribution pertinente à la théorie du sujet social. Le lecteur en trouvera notamment les éléments dans les pages consacrées aux travaux de Dubet. Selon ce dernier, *l'expérience scolaire* ne peut en effet être saisie qu'à l'intersection de deux processus, un processus de socialisation proprement dite, et un processus de subjectivation, "conduisant les individus à établir une distance à leur socialisation" (Dubet et Martuccelli *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, 1996). La sociologie de l'éducation n'a-t-elle pas dès lors toujours et nécessairement affaire à une socialisation paradoxale, au paradoxe même du sujet social? S'il refuse une logique qui lui semble réduire inéluctablement le sujet à un effet social, fût-ce dans la distance au social, Bernard Charlot en convient: pas de sujet sans une exigence d'unité, d'unification active de soi, d'un soi qui ne saurait se confondre avec ses Moix sociaux.

Alain KERLAN  
Université Lumière Lyon 2

ÉRIC DELAMOTTE, 1998

Une introduction à la pensée unique en éducation

Paris, PUF.

Aujourd'hui dans la conjoncture d'internationalisation des économies, la qualité des produits est devenue un enjeu central de la compétitivité des entreprises, comme le montrent le développement des procédures d'assurance-qualité et l'orientation prise par la normalisation à l'échelle européenne. Dans cette logique, la qualité des ressources humaines devient un enjeu central dans le mouvement de décloisonnement des marchés lié à l'intégration européenne, de nouvelles normes de compétence d'inspiration libérale venant supplanter les anciennes grilles de classification de l'emploi, jugées trop rigides. Du même coup, l'articulation traditionnelle entre métiers, apprentissages et diplômes serait remise en cause, au profit d'un système flexible "d'accréditation des compétences" comme le laisse entendre le *Livre blanc sur l'éducation et la formation* produit par la Commission européenne. L'éducation, conçue comme un investissement, doit permettre d'accroître les qualifications des personnes et leur productivité individuelle. Comme le rappelle Éric Delamotte au milieu de son livre, cette conception de l'éducation doit beaucoup à la théorie du capital humain développée par Schultz<sup>1</sup> et Becker<sup>2</sup>, selon laquelle l'acquisition de savoir-faire et de compétences par les travailleurs doit être conçue non comme une consommation mais comme un investissement visant à améliorer leur productivité. Toutefois, si elle permet des avancées certaines pour la réflexion économique, la théorie du capital humain rencontre des limites lorsqu'on la confronte à des données empiriques. Ainsi, des études montrent que l'investissement en formation est toujours pris

dans un contexte d'incertitude compliquant le principe même de rentabilité. Certaines théories, dites du "signal" ou du "filtre", ont aussi mis en évidence la complexité de la relation formation-emploi par rapport aux présupposés de la théorie de Becker. Reste que ce concept de capital humain demeure la référence de l'économie de l'éducation, l'investissement éducatif étant analysé comme un élément central dans la formation de la valeur ajoutée.

L'un des mérites de l'ouvrage d'Éric Delamotte est de montrer que cette conception trouve son origine dans le mouvement naissant de la réflexion économique au XVI<sup>e</sup> siècle. L'économie politique, telle qu'elle est développée par la doctrine mercantiliste, tend à accorder une importance nouvelle à la population dont on perçoit à l'époque qu'elle concourt à la production de richesse. "Il n'y a ni richesses ni forces que d'hommes", la célèbre formule de Jean Bodin est contemporaine du développement d'une arithmétique sociale ou politique, outil au service de l'administration fiscale et militaire cherchant à évaluer ses ressources. Mais la question de l'éducation demeure marginale et l'école physiocratique, si elle place le travail au centre de son analyse du circuit économique, y accorde peu d'importance. Adam Smith, précurseur de l'économie classique, rattache les enseignants et leur fonction à la domesticité, c'est-à-dire à un travail improductif, facteur de perte pour la richesse nationale. Il défend l'idée d'instaurer un régime de concurrence entre les écoles permettant de sélectionner les matières enseignées selon leur utilité. Mais s'il est favorable au développement de l'instruction publique,

1. mars 1961, *Investment in Human Capital*, *American Economic Review*, 51.

2. 1964, *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis*, Columbia University Press.

c'est davantage dans un but de formation morale que d'amélioration des qualifications productives. On l'aura compris, la science économique naissante ne se préoccupe guère des problèmes d'éducation, si ce n'est pour critiquer sa faible contribution à la richesse des nations.

Il faut attendre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle pour que s'ébauche dans la pensée économique une véritable réflexion sur les liens entre économie et éducation. Dans son second chapitre, Éric Delamotte montre comment cette prise de conscience est la résultante des débats entre défenseurs acharnés du libéralisme, soucieux de promouvoir les choix individuels, et des économistes ou des sociologues pour lesquels l'intervention de l'État doit corriger les imperfections du marché.

Pour les économistes néoclassiques, la place de l'éducation ne peut s'apprécier qu'au regard du problème posé à la science économique par la question des "biens publics et le développement des services collectifs". La théorie de l'équilibre général, élaborée par Léon Walras et Vilfredo Pareto, montre qu'un système économique fondé sur la propriété privée et un régime concurrentiel non entravé par l'intervention étatique permettent une allocation optimale des ressources et une réelle harmonie sociale. Toutefois, les conceptions néoclassiques, inspirées par ce modèle de l'équilibre, furent amenées à reconnaître la persistance d'imperfections du marché nécessitant de fait une intervention publique. Dès 1859, James Stuart Mill avait montré que l'éducation représentait une situation où les mécanismes de marché ne fonctionnaient pas. Arguant du fait que dans un régime d'allocation privé, les individus seraient conduits à sous-estimer les bénéfices individuels ou collectifs d'un investissement en éducation, il fournit ainsi la première justification économique d'un système d'instruction publique obligatoire. D'autres explications seront proposées par la théorie économique néo-

classique pour exclure l'éducation du jeu de la concurrence: l'existence possible de situations de domination sur le marché, la nécessité pour le système scolaire d'atteindre une taille suffisante, la présence d'effets externes légitimant l'intervention publique. Dans ce cadre analytique, la notion de bien collectif permet de caractériser un bien indivisible (comme l'éducation) fourni par la collectivité c'est-à-dire consommable par tous sans exclusion et sans diminuer la consommation des autres. Mais ces approches ont le défaut d'ignorer l'aspect institutionnel et les caractéristiques spécifiques de l'action étatique. En effet, lorsqu'il se substitue à l'initiative privée pour garantir l'intérêt général, en organisant par exemple un système d'enseignement au nom de la collectivité nationale, l'État élabore un compromis entre efficacité économique et justice sociale. Depuis les premiers travaux de Knut Wicksell, la théorie économique a tenté d'intégrer l'action étatique dans une conception de l'allocation des biens publics, l'objectif étant de concilier rationalité et démocratie à partir des choix individuels. Mais le théorème d'impossibilité d'Arrow démontre que seules des conditions très restrictives (non démocratiques) permettent de lier l'agrégation des préférences individuelles à un choix collectif rationnel<sup>3</sup>.

Parallèlement à ces débats techniques sur la légitimité de l'intervention de l'État, le XIX<sup>e</sup> siècle donne naissance à des courants théoriques fortement critiques vis-à-vis de l'économie libérale. Le développement du capitalisme industriel, la fixation du salariat et les transformations de l'organisation du travail conduisent à une précarisation et à une paupérisation croissante des populations. Les penseurs socialistes, de Proudhon à Marx, critiquent ces modalités du nouveau rapport salarial et la dépendance des ouvriers envers le capital. Le développement de la sociologie se construit en partie contre la domination

3. 1996, *Social Choice and Individual Values*, Yale University, New Haven.

du discours économique considérant le marché comme le principe régulateur de la société. Outre ces critiques, l'affirmation d'une conscience nationale, le développement des services publics, la volonté de maintenir l'ordre social, ont contribué à faire de l'État l'acteur principal en matière d'instruction publique. L'éducation devient dès lors une priorité dans la construction d'une identité nationale et l'adaptation du corps social aux mutations engendrées par l'avènement d'une société industrielle.

Le troisième chapitre de l'ouvrage s'intéresse à la naissance et au développement de l'économie de l'éducation à partir des années 1950-1960. L'école est perçue durant cette période comme un facteur de la croissance économique et du développement. Les tentatives de mesure des facteurs de la croissance par Denison aux États-Unis ou par l'équipe de Malinvaud en France montrent que l'éducation joue un rôle essentiel. A la même époque, sous l'égide des Nations Unies, de nombreux pays en développement se fixent des objectifs de croissance de leur système éducatif. Devant la massification de la scolarisation, l'activité éducative est soumise à une logique de l'efficacité appuyée par un renforcement de la planification et la standardisation des services éducatifs. Les planificateurs fixent des objectifs à atteindre et tentent de mettre en cohérence les prévisions de sorties du système éducatif par niveau de formation et les besoins en emploi par niveau de qualification. L'accent est mis sur la fonction de "production" du système d'enseignement, la maîtrise des coûts et la recherche de gains de productivité s'opérant par une rationalisation de l'organisation avec un objectif d'efficacité.

Toutefois, le consensus établi dans les années 1960 sur les politiques éducatives va se trouver remis en cause à l'aube des années 1980. La demande d'éducation se transforme sous la pression des "consom-

mateurs d'école", les familles cherchant à privilégier un rapport instrumental à l'institution scolaire. Le compromis sur les idées de justice et d'égalité des chances, caractéristique de l'école républicaine, s'effrite au profit d'une diversité des projets éducatifs, renvoyant eux-mêmes à des logiques d'action différentes. Dans son quatrième chapitre, l'auteur montre que ces transformations en profondeur font naître chez certains économistes une remise en cause de l'organisation du système éducatif et de son mode de pilotage. De la théorie du consommateur de biens éducatifs à la critique traditionnelle de la bureaucratie, l'efficacité de la régulation étatique est contestée au profit d'une logique de marché permettant de décentraliser le service collectif d'éducation pour le rapprocher de l'usager-client ou consommateur. A juste titre, Éric Delamotte remarque que cette conception libérale ne résiste pas à une analyse pragmatiste des formes de coordination non marchandes à l'œuvre dans la sphère de l'éducation. La sociologie, qu'elle s'intéresse à l'ancrage social des activités économiques ou à la pluralité des logiques d'action, permet de montrer que les comportements économiques ne sont guère réductibles à des calculs d'optimisation ou aux figures de la rationalité individuelle. De même dans la lignée des travaux d'Akerlof sur les asymétries d'information<sup>4</sup> ou ceux de Simon concernant la rationalité limitée, l'économie des conventions a mis en évidence des formes de coordination permettant de dépasser l'opposition classique entre marché et organisation<sup>5</sup>.

L'ouvrage s'achève sur un constat: alors que l'éducation devient un secteur économique à part entière, le système éducatif est toujours une boîte noire pour la théorie économique. L'organisation scolaire fait trop souvent l'objet d'une analyse globale alors que les configurations des

4. 1970, The Market of Lemons: Quality, Uncertainty and the Market Mechanism, *The Quarterly Journal of Economics*, v84 p488-500.

5. mars 1989, *Revue économique*, v40, n2.





politiques éducatives se sont profondément transformées. Aujourd'hui l'échelle de l'établissement scolaire doit être pris en compte afin de mieux saisir les dynamiques qu'entretiennent entre eux les différents acteurs de l'éducation. Au-delà d'une simple mesure de l'efficacité ou de la qualité de l'éducation, les économistes semblent dorénavant s'intéresser à la question du management des établissements scolaires ou aux formes de division du travail et de coopération caractérisant les nouvelles relations de services dans le secteur éducatif. Reste que le sociologue peut s'interroger sur la pertinence d'une assimilation de l'établissement scolaire à une entreprise éducative prestataire de services dans le sens où d'autres logiques d'action, étrangères à la relation marchande, possèdent un impact non négligeable sur le fonctionnement d'une telle organisation. Certes, les changements récents du système éducatif obligent de plus en plus les établissements à élaborer une offre de formation correspondant à une demande de plus en plus différenciée de la part des

parents d'élèves, des collectivités locales ou du monde économique. En ce sens, Éric Delamotte montre bien comment les transformations de l'éducation sont contemporaines du développement d'une société postindustrielle où les produits informationnels et culturels sont appelés à jouer un rôle déterminant. Toutefois, la nature de la relation éducative diffère sensiblement de la relation de service, en partie parce qu'elle ne se prête pas aussi facilement à une mesure de son efficacité ou de sa qualité. En raison de la complexité inhérente aux activités de formation, l'évaluation des prestations d'un établissement scolaire nécessite sans doute des analyses peu développées jusqu'ici par l'économie de l'éducation. Mais, conjugués aux instruments du sociologue, la boîte à outils de l'économiste peut s'avérer très utile pour poser le cadre analytique d'une science de l'administration scolaire.

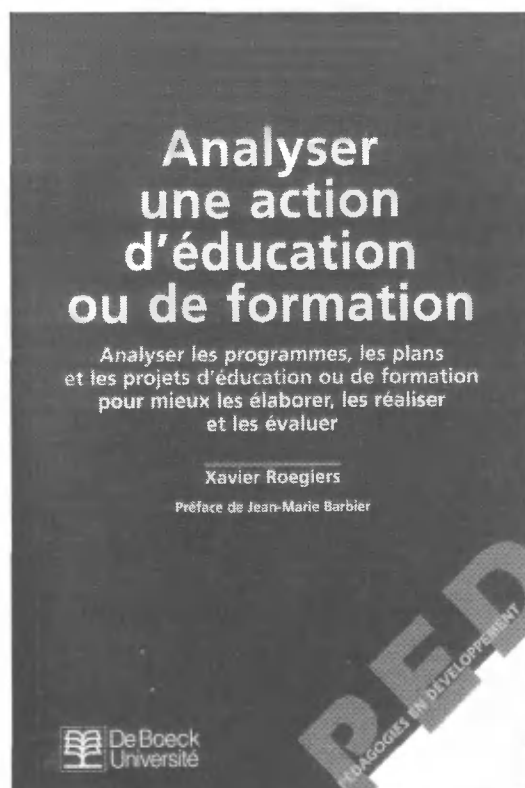
Romuald Normand  
Groupe d'études sociologiques, INRP

Dans la collection **Pédagogies en développement**

## Analyser une action d'éducation ou de formation

Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation  
pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer

Xavier ROEGIERS



ISBN 2-8041-2681-1 • 340 pp. • 1500 BEF

**S'**appuyant sur les résultats d'une recherche récente qui a mis en évidence les logiques auxquelles les acteurs recourent lorsqu'ils élaborent un programme, un plan ou un projet, l'auteur propose un **modèle original** pour analyser une **action d'éducation ou de formation**, quel que soit le niveau auquel elle se situe : le niveau macrosocial, le niveau d'un établissement scolaire ou d'une institution de formation, le niveau d'un groupe d'élèves ou d'un groupe d'adultes en formation.

Loin de vouloir prescrire des démarches ou des contenus, cet ouvrage développe de nombreux outils pour révéler, comprendre et expliquer les logiques d'acteurs en éducation et en formation.

Un excellent ouvrage de synthèse sur les actions de formation

### En vente en librairie ou auprès de nos distributeurs

|                       |                |                       |                             |                          |                        |
|-----------------------|----------------|-----------------------|-----------------------------|--------------------------|------------------------|
| BELGIQUE & LUXEMBOURG | ACCÈS*         | Fond Jean-Pâques, 4   | B - 1348 Louvain-la-Neuve   | Tél. 32-(0)10-48 25 00   | Fax 32-(0)10-48 25 19  |
| CANADA                | E.R.P.I.       | Rue Cypriot, 5757     | CND - Saint-Laurent H4S 1R3 | Tél. 1-514-334 26 90     | Fax 1-514-334 47 20    |
| FRANCE & DOM TOM      | BELIN          | Rue Férou, 8          | F-75278 Paris Cedex 06      | Tél. 33-(0)1-55 42 84 00 | Fax 33-1-43 25 18 29   |
| SUISSE                | G.M. Diffusion | Rue d'Etraz, 2        | CH - 1027 Lonay             | Tél. 41-(0)21-803 26 26  | Fax 41-(0)21-803 26 29 |
| INTERNATIONAL         | SERVÉDIT       | Rue Victor-Cousin, 15 | F - 75005 Paris             | Tél. 33-(0)1-44 41 49 30 | Fax 33-1-43 25 77 41   |

“Éducation et Sociétés  
a reçu”

- *Masse et impuissance. Le désarroi des universités*, de C. Javeau, 1998, Éd. Labor, 158 Chaussée de Haecht 1030 Bruxelles.
- *L'école contre l'exclusion*, sous la direction d'A. Bentolilla, Les entretiens Nathan, Actes VIII. Au sommaire: J. Cohen-Solal "Enfant, école et famille face au civisme", M.-D. Pierrelée "Peut-on enseigner la citoyenneté et le civisme?", A. Legrand "La citoyenneté: objet transversal d'équipement", J. Billard "Enseigner le civisme et la citoyenneté", A. Giordan "Sciences, enseignement scientifique et exclusion", S. Bouchet-Petersen "Ne pas disqualifier pour ne pas capituler", F. Dubet "L'école et l'exclusion", A. Finkielkraut "La transmission ou le lien avec les morts", A. Rey "Unité et variétés de la langue française", J.-L. Chiss "École, langue et culture: l'enseignement de français contre l'exclusion", F. Barret-Ducrocq "Pour une culture de la tolérance", M. Halter "La parole contre la violence".
- *L'école à venir d'A. Kerlan et Parents comment aider votre enfant?* de M. Develay, Collection Pratiques & enjeux pédagogiques, ESF, Lyon.
- *AGORA débats/jeunesse*, revue éditée par l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation populaire, numéro 12: "Les jeunes en Europe: politique et citoyenneté". Au sommaire: P. Bréchon "Les jeunes et la politique en Europe et en France", H. Willems, H. de Rijke, W. Krüger, M. Gille "Les jeunes et la politique après la réunification de l'Allemagne: un progrès vers la normalité ou une avancée vers une crise?", L. Ricolfi, R. Albano, A. de Lillo "Aperçus sur la situation en Italie à partir de quelques données des enquêtes IARD", "Pour une anthropologie de la citoyenneté, une approche comparative France/Grande-Bretagne". entretien avec Catherine Neveu, C. Feixa Pampols "Identités sociales, identités citoyennes en Espagne et en Catalogne: du franquisme à nos jours", S. Duchesne "À propos des représentations ordinaires de la citoyenneté en France", R. Biorcio, A. Cavalli, P. Segatti "Changement culturel et orientations politiques chez les jeunes européens", J.-C. Lagrée "Jeunesse nordique-jeunesse méditerranéenne, les jeunes européens et l'Europe". Le numéro 85 F.F. (plus 15 F.F. de port), abonnement 320 F.F. pour quatre numéros, DIP-INJEP, Parc du Val Flory 78160 Marly-le-Roi (chèques à l'ordre de L'Harmattan).
- *AGORA débats/jeunesse*, revue éditée par l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation populaire, numéro 13. Au sommaire: J.-P. Augustin "Les jeunes en Europe: politique et citoyenneté", P. Chantelat, M. Fodimbi et J. Camy "Lieux et déplacements sportifs auto-organisés dans la ville", B. Vrignon "Du quartier à la ville: la mobilité des jeunes issus de l'immigration", J.-L. Richelle "Les équipements nomades dans l'espace social", A. Vulbeau "Jeunes, réseau de transport et lien social", M. Parazzelli "Allez voir ailleurs si j'y suis..." Les trajectoires géosociales de jeunes de la rue québécois", J. Faget "Mobilités et violences urbaines". Le numéro 85 F.F. (plus 15 F.F. de port), abonnement 320 F.F. pour quatre numéros, DIP-INJEP, Parc du Val Flory 78160 Marly-le-Roi (chèques à l'ordre de L'Harmattan).
- *Informations sociales*, publiées par la Caisse nationale d'allocations familiales, numéro 65, coordonné par A. Vulbeau,

"La parole de l'enfant". Au sommaire: J. Roux: "La vérité sort-elle de la bouche des enfants?", M. Bessin: "Les calendriers de l'enfance, biologiques, scolaires, juridiques", Y. Delaporte: "La langue interdite. L'enfance sourde", D. Bauer: "L'enfant, objet d'enquête. Une éthique de l'investigation", J. Rubellin-Deviechi: "La parole et le droit à l'épreuve des conventions nationales et internationales", O. Matocq: "Entre le juge et l'avocat, un praticien s'exprime", P. Gobert-Razafindrakoto: "La procédure Mélanie, l'audition de l'enfant victime de violences", J.-J. Poncelet: "La parole qui soigne, thérapies de groupe",

I Théry: "ENJEU. Une parole qui engage", M. Koebel "À propos des conseils de jeunes, paradoxes et enjeux au sein des municipalités", H. Cellier et J. Pain: "Une microsociété: le conseil de classe, apprentissage de la démocratie", "Vu du terrain. On parle à table" par D. Bauer, R. Sirota: "Nouvelles sociabilités enfantines à propos de l'anniversaire", J. Damon "La pensée de... Françoise Dolto", B. Prével: "La parole est d'argent. L'enfant, un enjeu pour la consommation". *Le numéro 30 F.F. commandes et abonnements: CNAF, Abonnements, 23 rue Daviel, 75634 Paris cedex 13.*

**COLLOQUE INTERNATIONAL**

Bruxelles 10-11 mai 1999

*Les politiques d'éducation et de formation en Europe:  
la question de l'expertise*

---

Organisé par le Centre d'économie de l'éducation et le Centre de sociologie de l'éducation de l'Université Libre de Bruxelles les 10 et 11 mai 1999, en collaboration avec les Ateliers de la FUCAM (Mons) et l'Institut national de recherche pédagogique (Paris).

L'évolution de l'analyse des politiques publiques, y compris éducatives, est marquée par une importance grandissante accordée à l'expertise. Économistes, sociologues, politicologues et pédagogues ont pris une place de plus en plus cruciale dans la légitimation des décisions prises et des dispositifs adoptés. Cela en réponse aux exigences d'efficacité et de qualité, formules au demeurant très polysémiques et dont le contenu n'est pas identique dans l'ensemble des champs disciplinaires retenus ici. L'objet du colloque sera le suivant: confronter les diverses expertises impliquées dans l'analyse des politiques publiques (plus particulièrement éduca-

tives) et, dès lors, susciter un dialogue entre économistes, sociologues, politicologues et pédagogues familiers des nouveaux référents théoriques et des méthodologies actuelles (notamment l'approche comparée) caractérisant ce domaine de recherche. Les trois axes fixés pour la réflexion sont:

- le nouveau contexte des politiques publiques d'éducation et de formation,
- efficacité et évaluation,
- expertise et débat public, politiques publiques et usagers.

Les personnes souhaitant recevoir le programme du colloque peuvent s'adresser à Anne VAN HAECHT, directrice du Centre de sociologie de l'éducation de l'ULB, Institut de Sociologie, avenue Jeanne 44, B-1050 Bruxelles, téléphone 32.2.650.34.37, télécopie 32.2.650.33.04, E-mail: [avanhaec@ulb.ac.be](mailto:avanhaec@ulb.ac.be)