

DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCONOMIE À L'ÉCONOMIE DE LA FORMATION

EMMANUEL TRIBY

L'analyse de son parcours professionnel conduit à composer une présentation et à opérer des réinterprétations de ses activités comme de ses réalisations. L'exercice impose de trouver une cohérence, alors que, dans l'exercice même de ces activités, il a fallu faire des choix et prendre des décisions qui ne s'inscrivaient pas nécessairement dans un plan d'ensemble structuré et clairement finalisé.

Sommairement, de l'enseignement à la recherche, le parcours présenté ici est assez classique en sciences de l'éducation : enseignant les sciences économiques et sociales au lycée, ma pratique quotidienne m'incite à la réflexion et la mise en question jusqu'au point de mener une recherche sur la didactique de ma discipline, un travail qui m'amène finalement à l'université. Mais, quelque temps après l'arrivée à l'université, mon domaine de recherche change totalement ou plutôt, *semble* basculer : les recherches en didactique de l'économie se muent en recherches en économie de la formation, le sujet de mes investigations est de plus en plus l'adulte en activité professionnelle plutôt que le jeune apprenant du système scolaire.

Pourtant, ce qui peut apparaître comme un basculement recouvre une grande continuité. Si le titre de cette contribution suggère l'idée d'un passage irréversible, en réalité,

la période de la formation initiale, générale (sciences économiques) et professionnelle (CAPES), puis celle surtout de la première activité professionnelle sont largement déterminantes des démarches développées actuellement dans mes recherches ; tant dans leurs objets que leurs méthodes, et dans la conception du rôle social du chercheur que je tente de défendre bien au-delà de mon institution.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCONOMIE ENTRE PRATIQUE ET THÉORIE

Pour l'enseignant en Sciences économiques et sociales (SES), la première représentation du rapport entre théorie et pratique ne concerne pas le rapport entre des modèles théoriques construits par des savants et des pratiques bricolant des ajustements et des adaptations à des contraintes, mais pose plus immédiatement une question : quelle place accorder aux différents savoirs qui concourent à générer des comportements (économiques notamment), des savoirs les plus pratiques aux plus formalisés, et en retour, quelle part jouent les pratiques dans la formation des savoirs institués (savants et enseignés) ?

LES ENSEIGNEMENTS D'UN ENSEIGNEMENT MIS EN QUESTION

Sans aucun doute, les spécificités des SES, comme discipline et comme enseignement, ont déterminé une bonne part des attitudes et des questions qui, une fois inscrites dans et par l'expérience professionnelle, seront *transposées* ensuite dans mon activité de recherche.

*Les spécificités des SES*¹. Rappelons rapidement ce par quoi cette discipline scolaire – toujours adolescente depuis son apparition en 1966² – se distingue de presque toutes les autres enseignées au lycée. Pour résumer à grands traits³, on dira simplement que les SES sont une *pluri-discipline* qui a été conçue *pour les élèves* ; elle assume son ancrage social et historique, ainsi que la particularité de son épistémologie en intégrant ces deux dimensions dans le questionnement, la matière et les méthodes que l'enseignant a à partager avec ses élèves. *Pour les élèves* signifie en fonction à la fois de leur position sociale et scolaire, de leur âge psycho-intellectuel et social, et de leurs aspirations et leur devenir présumé⁴ [1993]. Dans ces conditions, on ne s'étonnera guère que, pour la plupart de ses enseignants, les SES ne sont pas *enseignables* !

Implications pédagogiques. Le principe pédagogique de cette discipline peut être résumé en ces termes : donner les moyens de comprendre des phénomènes économiques et sociaux plutôt que d'en fournir les explications, afin d'acquérir des connaissances, accéder à la maturité sociale et être capable de se constituer un point de vue sur le monde. Cela implique une « pédagogie active » comme on disait à l'époque de la naissance des SES. La démarche argumentative est structurée par les travaux de groupe, interaction entre pairs, et la dissertation, exercice éminemment solitaire et réflexif. La mobilisation de données de diverses natures et sources

est nécessaire, puisque, elle seule, est susceptible de garantir la synthèse de savoirs que les élèves sont invités à opérer. L'enseignant construit des situations d'apprentissage en tenant compte de tout un *déjà là* : les représentations des élèves, les pratiques sociales incarnées plus ou moins dans les élèves, surtout la classe et l'institution qui l'accueille, celles-ci bornant assez étroitement les marges de manœuvre psychosociales et cognitives mobilisées. Dans les SES, sujet et objet de l'apprentissage en viennent à se confondre, à l'enseignant de ménager une distance ; c'est la manière dont se joue ici la *transposition didactique* [1997⁵].

Implications pour la recherche. Les SES constituent le terrain rêvé pour quiconque désire éprouver la cohérence et la portée des principaux concepts de la didactique : champ disciplinaire, système didactique, transposition et obstacles... Mais dans le même temps, et c'est ici l'intérêt principal de ce retour en arrière, elles sont un moyen de relire les démarches de recherche en sciences humaines et sociales (SHS) : la source et le sens de la problématisation initiale, l'importance de la réflexivité dans le déroulement de la recherche, la coexistence de plusieurs modes d'intelligibilité et de paradigmes.

LA THÈSE [1989] : LA DÉCOUVERTE DE LA DIDACTIQUE

Si la recherche en sciences humaines est rarement l'occasion d'une « découverte », il me faut bien avouer que la thèse fut l'occasion de la découverte d'un *continent*, à la manière de l'explorateur des temps précoloniaux : la didactique. Évidemment, je n'ai pu en arpenter qu'une infime partie. Découvrir que ce qui paraissait n'être qu'un ensemble de trucs et de ficelles

1. Outre une revue professionnelle, *DEES*, éditée par le CNDP (et dirigée par P. Combemale) qui n'hésite à soulever des questions « identitaires » dans la discipline, de nombreux ouvrages ont développé cette question. Parmi les plus notables : les recherches menées à l'INRP sous la direction d'E. Chatel (*Enseigner les SES, le projet et son histoire*, INRP, 1990), l'ouvrage coordonné par P. Combemale [cf. 1997].
2. Cette jeunesse se prolonge d'ailleurs à proportion de la démocratisation du système scolaire : la section ES (anciennement B) qui l'accueille comme matière principale, a absorbé la plus grande part de l'accroissement des élèves en section générale des lycées depuis le milieu des années 1970.
3. Cf. Deux ouvrages proprement historiques : A. Kokosovski (1978), *Enseigner les SES*, Paris : PUF ; et A. Legardez (2001), *La didactique des SES, Bilan et perspectives*, Aix-en-Provence : PUP.
4. C'est dans cette triple perspective qu'il conviendrait, avec « l'allongement de la jeunesse » actuel, de repenser l'enseignement de l'économie dans les premiers cycles universitaires.
5. Les dates entre crochets renvoient à la sélection bibliographique de l'auteur en fin d'article.

pour « faire passer » un enseignement était en réalité un savoir constitué, fait de concepts et de méthodologies de questionnement, de plans d'expérimentation et d'applications souvent très formalisées. Nous ne discuterons pas ici de sa prétention à devenir une science, mais il est clair que la didactique est plus qu'un savoir réflexif (comme peut l'être la pédagogie) et bien plus qu'un savoir professionnel (au sens de normes d'une activité). C'est ainsi que ce qui n'était que le questionnement d'un praticien a pu finalement devenir la matière d'une problématisation pour le chercheur que j'étais ainsi devenu, de façon seconde d'abord. Par une sorte de dédoublement que connaissent tous les praticiens engagés dans une recherche académique, des enjeux théoriques et sociaux nouveaux apparaissent, une complexité inconnue se fait jour, la formation d'une posture intellectuelle s'ébauche [1991].

L'enseignement mué en didactique ne pouvait plus se contenter de dispositifs, si élaborés fussent-ils, ou de constructions de « situations d'enseignement ». Le savoir retrouvait sa place centrale, non parce qu'il lie dans la classe (le fameux « triangle », heuristiquement si pauvre), mais parce qu'il relie la classe aux activités de production des savoirs et aux « pratiques sociales de référence » (curieuse formule de didacticien), aux antécédents de l'élève comme aux présupposés de la situation d'enseignement et d'apprentissage scolaires (Chevallard, 1985).

Le questionnement épistémologique est permanent dans cette discipline, en particulier sous l'angle de la *causalité*. D'un côté, il y a la causalité spontanée, les raisons qu'on se donne et qui sont largement déterminées par des positions, générales et particulières, et des situations plus ou moins contingentes⁶. La discipline SES a ceci de particulier qu'elle donne en principe les moyens de sa propre critique : expliquer les prises de positions par des positions sociales *fait partie du programme*, peut-on dire.

Plus importants encore, les matériaux de l'enseignement invitent à comprendre l'émergence des « bonnes raisons » : données statistiques et factuelles, textes de chercheurs, mais également tirés de la presse, points de vue développés par les autres élèves lors de débats en classe. D'un autre côté, il y a les causalités construites par les sciences sociales, dont l'analyse économique est particulièrement friande, et dont les SES devraient exposer les énoncés les plus fameux, en puisant sans vergogne dans la multiplicité des courants de la pensée économique (classiques, néo-classiques, keynésiens...) ; cette pratique est assez inconcevable à l'université, elle n'a pas peu contribué au dénigrement de cette discipline par les universitaires⁷ [1990].

Principale découverte de la thèse : dans la pratique de l'enseignement des SES, l'urgent est de *suspendre la causalité*, non pour s'ouvrir à un relativisme qui mettrait en péril le projet éducatif inhérent à cette discipline, mais pour respecter la complexité et l'épaisseur du social. À cet égard, la dissertation qui reste encore l'épreuve reine de la discipline, a toute sa place en remplissant cette double fonction d'(auto)critique de ses propres représentations, et de mise en perspective des points de vue apportés par différentes sources diversement *autorisées*.

L'ENSEIGNEMENT DE LA RECHERCHE EN ÉCONOMIE DE L'ÉDUCATION

Les premières ébauches d'un enseignement de l'économie de l'éducation (1990-1994) constituent tout autant l'occasion de me confronter à une matière, une discipline universitaire passablement instituée⁸, et de « transposer » (si j'ose dire) mes acquis en didactique. Cela a consisté d'abord à *l'assimilation*, sans véritable *accommodation*, des ouvrages « classiques » entre Lê Thành Khôi (*L'industrie de l'enseignement*, 1967) et A. Page (*Économie de l'éducation*, 1969) puis Maunoury (*L'économie du savoir*⁹, 1972), en France. Un auteur se

6. Les plus courantes dans l'enseignement sont celles des enseignants eux-mêmes, toujours prompts, en salle des professeurs, à donner l'explication des difficultés de tel élève, des comportements de tel autre. Cf. notamment : F. Giust-Desprairies (1997), La rationalité comme défense dans la relation éducative, *Revue internationale de psychosociologie*, vol. III, 8, p. 81-92.

7. En fait, s'il faut critiquer cette pratique de la diversité théorique, c'est surtout parce qu'elle oblige à rompre avec le principe pédagogique énoncé plus haut ; il faut *exposer ces théories*.

8. À cette époque, rares étaient les départements de sciences de l'éducation proposant un enseignement d'économie de l'éducation pris en charge par un économiste enseignant titulaire de ce département.

9. On notera en passant combien la terminologie pour parler de l'économie de l'éducation est encore très mal stabilisée.

détache singulièrement, Alain Mingat, autant par son parcours (Mingat, 1987) que par les résultats de ses recherches, puis, peu après, Marie Duru-Bellat et les recherches de l'IREDU.

Déjà je peux introduire la rupture nécessaire. L'analyse économique ne peut se réduire ni à un processus formel borné par des *inputs* et des *outputs*, ni à une transposition simpliste des principaux canons de l'approche néoclassique ou managériale : le « capital humain » et ses divers avatars, économistes ou gestionnaires¹⁰ [1992]. Mes acquis antérieurs me suggèrent également qu'on ne peut l'enfermer dans l'analyse des conditions matérielles de la reproduction de la force de travail¹¹. Mon insertion progressive en sciences de l'éducation fait le reste : la dimension des valeurs et le domaine du politique prennent un sens, sous l'impulsion de L. Legrand, mon directeur de thèse et grand militant de la démocratisation.

LA DÉFINITION D'UN NOUVEAU DOMAINE DE RECHERCHE

À quoi eût-il servi de faire une thèse centrée sur les résistances à l'apprentissage, si je n'étais pas capable aujourd'hui de percevoir, dans mon propre cheminement, les traces d'apprentissages antérieurs ? Il y a toute une phase de transition pendant laquelle commence à s'opérer le changement d'objet, et puis de populations de référence : la diversité de mes réalisations atteste de ce passage toujours réversible parce qu'il ne peut être un simple basculement. Les contributions à caractère didactique s'effacent lentement, les travaux d'économie de la formation montent en puissance.

L'ÉMERGENCE D'UNE PERSPECTIVE THÉORIQUE : LES ÉCONOMIES DE LA FORMATION [1999]

Ce pluriel pose question, il cherche son singulier. Dans les orientations de ma recherche, il m'a fallu travailler dans trois directions simultanées : la multiplicité des

objets sur lesquels une analyse économique pouvait légitimement s'appliquer, démarche au centre du renouveau de l'économie de l'éducation ; ensuite, la diversité des méthodes et des dispositifs de recherche susceptibles d'être mis en œuvre ; enfin, les potentialités sémantiques de l'économie, ou *l'économique* (Eicher et Lévy-Garboua, 1979), quand il s'applique à des activités non marchandes et/ou non matérielles. Dans l'état actuel de ma conceptualisation, je ne peux parler encore d'un corpus unifié d'analyse économique de la réalité sociale des faits d'éducation et de formation. Je préserve le pluriel pour tenir compte d'une double pluralité : la pluralité de mes sources liée à la diversité des méthodes et des situations de recherche, la pluralité des objets sur lesquels j'applique ce corpus avec prudence et détermination.

Avant de développer cette matière nouvelle, il convient d'intégrer l'évolution subie par l'économie de l'éducation, à l'époque où elle commence à entrer dans mon questionnement. Nous pourrions alors aborder un champ qui est à la fois au cœur de mes recherches : l'évaluation.

Le champ académique de l'économie de l'éducation

Reconnaissons que les recherches menées en économie de l'éducation, par l'IREDU notamment, restent l'horizon indépassable pour quiconque veut préserver le statut de cette discipline à l'université et dans la recherche. L'empirisme affirmé y constitue le moyen de ne jamais tomber ni dans l'excès de formalisme ni dans le dogmatisme ou la normativité. Cela exige une rigueur méthodologique et une capacité de circonscrire très nettement le domaine de validité de ses résultats (Duru-Bellat et Mingat, 1998). Ces travaux constituent d'autant plus une référence que, d'une part, aucun des chercheurs de cet institut ne revendique l'appartenance exclusive à l'économie, d'autre part, leurs travaux empiriques ont apporté les « preuves » qui manquaient à beaucoup de travaux antérieurs sur l'éducation, à commencer par ceux de Bourdieu et Passeron (1970). Pourtant, ces travaux, s'ils ont permis de « faire progresser notre

10. Une autre « prévention » serait de dire qu'il faut se méfier de toutes ces théories proprement métaphoriques (du *capital humain* aux *organisations apprenantes*), qui risquent toujours de perdre quelque chose de leur puissance critique, parce que, justement, elles *parlent trop* à l'esprit de l'étudiant.

11. L'approche marxienne reste pourtant d'actualité en tant qu'elle inscrit son projet dans une approche nécessairement historique, qu'elle permet d'identifier la place de l'économie.

compréhension des phénomènes éducatifs », ont largement contribué à « la disparition de l'économie de l'éducation en tant que discipline définie et cohérente » (Eicher, 1985 : 34). Ces déplacements d'objets ne sont pas d'ailleurs la seule raison de cette « disparition » (Vinokur, 1999).

Sommairement, donc au prix de grandes simplifications, on distinguera trois grands courants distincts mais liés par certains concepts ou certaines visées politiques (dans le sens de l'action collective organisée). C'est d'abord sur la base de la lecture critique de ces courants qu'ont pu se construire mes principales configurations théoriques.

*L'approche par la métaphore de l'activité de production*¹². Seule la nature du « bien » considéré distingue l'éducation des autres activités de production. On peut donc lui appliquer les schèmes de l'analyse des processus productifs : des inputs produisent des outputs moyennant le fonctionnement d'un processus (la « boîte noire » de cette approche) selon un rapport de productivité dont on ne finit pas de chercher à quelle réalité il correspond (les indicateurs d'efficacité). À mon sens, si la métaphore productive ne manque pas d'intérêt, ça ne peut être que sous l'angle de ce qui *lie* les ressources aux produits et ce qui *tend* le processus entre des moyens qui n'ont pas forcément été conçus et faits *pour* cela, et une issue qui n'est pas seulement la réalisation de l'objectif recherché : effets seconds, ou conjoints, mais aussi effets pervers et surtout effets d'accumulation ou d'auto-entraînement. Cela implique de savoir ce pour quoi le processus est organisé, dans quels écarts à cette norme il assure son issue, en somme, ce qu'il concourt à créer. Cette position s'est enrichie par une analyse de plus en plus complexe de la crise du *taylorisme* dans la formation [1995¹³].

Pour cela, il faut rechercher les facteurs qui vont donner sa dynamique au processus, son *énergie* pourrait-on dire en paraphrasant Piaget : le pouvoir, la motivation, les valeurs (ou finalités). L'analyse de ces facteurs sous leurs aspects économiques montre qu'ils sont à la fois des composantes du processus comme le représenté est

nécessairement articulé au matériel, tout en ayant simultanément une existence particulière qui ne s'épuise pas dans l'économique. Ils nous intéressent par les agencements et les réglages qu'ils assurent, mais également les tensions et les dysfonctionnements qu'ils introduisent [1998].

L'approche par le capital humain. Pour l'enseignant, le capital humain est l'archétype de l'obstacle didactique (Astolfi) et épistémologique (Bachelard) ; le type même du concept qui permet de comprendre... jusqu'au point où la compréhension se bloque, irrémédiablement ; très exactement quand l'individu n'est plus un agent abstrait mais un acteur situé et différencié. Pourtant, cette notion paraît d'autant plus éclairante qu'elle semble comme épouser les orientations spontanées de la réflexion sur l'éducation. Mais l'heuristique d'une notion peut s'opposer à son intérêt didactique et pédagogique ; elle est également l'expression d'une grande porosité théorique.

Sa critique doit d'abord mettre en évidence les limites de la *double métaphore* du capital humain et de son investissement ; ensuite, il faut bien se demander quelle est la nature de ce qui est produit en plus par ce capital, pour quoi faire et qui en bénéficie ; enfin et surtout, il faut bien admettre que cette approche fait l'impasse sur les fondements sociaux de l'éducation, l'extrême diversité et les inégalités de « capitaux » portés par les différents individus. Ces fondements sont pour une part le résultat du fonctionnement même de l'économie quand elle s'applique à l'éducation, et la condition de son fonctionnement.

L'approche « analytique » de l'IREDU (Duru-Bellat et Mingat, 1993). S'apparentant à une démarche d'évaluation économique au sens large, elle constitue un remarquable travail de *dévoilement* de l'action éducative, appuyé sur un appareil statistique et des modèles de plus en plus sophistiqués, qui n'hésitent pas à composer avec les différentes dimensions de l'action pédagogique et du système éducatif : économique, sociale, politique, institutionnelle... Mais finalement, la quantification s'épuise d'elle-même dans les modèles qu'elle a préalablement

12. Pour une approche synthétique et claire pour le non-initié, on se reportera à : A. Page (1968), Article : Économie de l'éducation, *Encyclopedia Universalis*, vol. 5, p. 969-971.

13. Une des orientations de mon laboratoire est l'analyse des « nouvelles situations éducatives » nées en particulier du développement des TIC dans les pratiques de formation ; j'y apporte le point de vue de l'économie.

concouru à construire ; la prise en compte de la diversité des situations et de la multiplicité des dispositions concrètes est rendue délicate par le fait qu'une telle démarche doit viser la généralisation. Par ailleurs, cette démarche ne permet pas d'entrer dans l'activité éducative ou formative, conçue comme un *travail*, sur soi, par et pour les autres, à la fois individuel et collectif, objectif et subjectif ; je vois mal comment exclure cet objet essentiel de l'économie en éducation.

L'économie comme processus à construire dans toute activité humaine

Il y a deux registres de travail critique dans un champ théorique, l'un externe, l'autre interne. La critique externe s'appuie sur des champs disciplinaires distincts de l'économie : sociologiques, philosophiques... à la façon de E. Delamotte (1998), par exemple, qui signe un livre très pénétrant. Elle peut également se référer à des courants théoriques, par ailleurs fort stimulants, qui font de l'économie de l'éducation un domaine un peu secondaire ou dominé : l'approche *régulationniste*, l'anthropologie économique, cette science « régionale » (Godelier) qui s'intéresse particulièrement aux sociétés dans lesquelles l'économie est encastrée ou « scellée » (Polanyi). Parler d'une anthropologie serait commode, et non dénué de signification, mais ce serait trop vaste et aboutirait à noyer la particularité de mon projet. Il me paraît important, au moins en première analyse et jusqu'au point où cette approche a épuisé ses possibilités de réflexivité et de critique, de refuser ce qui me paraît relever de *l'esquive* (D. Hameline).

Le registre interne de la critique tente de se rapprocher au plus près de l'objet analysé pour en reconstruire la nature et la logique d'existence. Il s'agit de partir d'une question simple : *qu'est-ce que l'économie ?* Cela revient à poser qu'il a une identité distincte des autres aspects de l'activité humaine, mais que la science économique ne suffit pas pour le définir (Bourdieu, 1997). C'est plus qu'une anthropologie qu'il faut construire. C'est un parti pris de discernement théorique dans l'épaisseur et la complexité du social, qui ne cherche ni le déterminisme, ni la réduction aux seuls moyens matériels touchant à la satisfaction des besoins sociaux. Mon approche ne s'inscrit ni dans le projet d'une science « totalisante » (qu'elle soit d'inspiration marxienne ou néo-classique), ni dans la préoccupation de circonscrire un champ disciplinaire nouveau. À cette condition, elle trouve naturellement sa place dans le champ des sciences de l'éducation.

L'économie existe dans tout phénomène social, matériel ou non, marchand ou non. Cette fausse évidence s'est imposée à moi à la lecture d'un auteur a priori très éloigné de l'économie, Michel Foucault, et en particulier lorsqu'il développe son « économie du châtiment » (Foucault, 1975). Cette dernière renvoie à la fois à la volonté d'identifier, dans le mouvement même d'un changement historique, les éléments qui, articulés entre eux, vont rendre possible ce changement ; c'est le projet de s'en tenir à la trame des phénomènes historiques, que celle-ci s'inscrive dans les relations matérielles et les dispositifs sociaux, ou dans les conceptions et les croyances dominant une époque.

L'évaluation, les évaluations

L'originalité de mon projet théorique s'exprime le mieux à travers la conception de l'évaluation que je développe depuis quelques années [1996]. Cette conception s'enrichit et se problématise toujours davantage au point que, s'il m'apparaissait initialement que l'évaluation avait presque naturellement quelque chose à voir avec l'économie, la chose me paraît de moins en moins évidente, et de façon beaucoup plus subtile que des analyses sommaires peuvent le proposer [2002].

L'évaluation et l'économie. L'évaluation est d'essence économique ; cette hypothèse est recevable à condition d'accepter de revenir à une conception *substantialiste* de l'analyse économique qui ne refoule pas la question de la valeur. Plus précisément, elle part d'une question : quelle est la nature de ce qui est produit par les individus et la société dans un projet, une activité, et qu'est-ce qui fait que ce quelque chose contient une sorte de substance qui lui permet de circuler, d'être réparti et de se retrouver sous des formes nouvelles, elles-mêmes susceptibles de générer cette valeur ? Mes recherches antérieures m'ont pourtant alerté sur un risque d'illusion : quelle que soit la pénétration dans la substance, on ne s'en saisit jamais que partiellement, c'est le sens de « l'obstacle substantialiste » (Bachelard, 1986).

Mais l'essence économique de l'évaluation s'exprime également dans sa nature proprement *monétaire*. Par son nominalisme d'abord : fondée en grande partie sur la mesure, l'évaluation ne peut pas identifier ses résultats au réel, ils sont une approximation de ce réel au même titre que la valeur monétaire est une approximation de la valeur. Ensuite, par la recherche de « l'équivalent général acceptable par tous » que suppose la démarche d'évaluation : plus qu'un outil *d'intercompréhension*,

l'évaluation est d'abord perçue comme l'affirmation de certaines valeurs susceptibles de faire consensus, ou tout au moins d'amorcer la formation d'un consensus autour de repères nouveaux. Enfin et surtout, parce que l'évaluation entretient avec l'action politique qu'elle contribue à identifier et estimer, un rapport qui mêle étroitement le maniement des valeurs, des idées mobilisatrices (le projet) et le désir d'appropriation du produit que l'évaluation contribue à faire exister (*sa réalisation*). De la valeur économique aux valeurs, normes sociales propres à un groupe, il y a une distance, mais il peut n'y avoir qu'un pas. Celui-ci a été franchi par L. Boltanski et L. Thévenot (1991) en construisant des « mondes » censés être révélateurs des « économies de la grandeur » qui habiteraient les comportements sociaux¹⁴. Cette conception nous permet de comprendre comment des comportements, économiques notamment, peuvent être des valeurs actualisées et avoir fait l'objet d'un apprentissage par l'expérience. L'évaluation me paraît concourir à mettre ces « mondes » en question, à les concevoir comme l'expression de positions politiques, mais également comme des obstacles ou des résistances à l'apprentissage.

Le rapport de l'évaluation au politique. Il y a toujours comme une « dénégation du pouvoir » dans l'analyse économique ; l'évaluation concourt à la réintroduire (Bourdieu, 1977). En effet, celle-ci ne peut constituer cet « équivalent général » *monétaire* qu'à la condition de correspondre effectivement à la recherche de normes partagées et légitimées par un pouvoir politique (y compris au sein d'une organisation). Il revient au pouvoir politique qui est aujourd'hui un grand promoteur et consommateur d'évaluation, de travailler aux partages de ces normes en les inscrivant dans la perspective du devenir commun. En somme, l'économie ne peut fonctionner qu'à certaines conditions politiques qui semblent aujourd'hui en péril. D'une part, il y a cette « crise de la représentation » qui empêche le pouvoir politique d'être suffisamment légitime pour produire le *projet* collectif nécessaire à la conception partagée d'un devenir commun, et d'exercer son autorité pour mettre en place des dispositions et des dispositifs efficaces de régulation des tensions et des conflits.

D'autre part, la perte de repères sociaux et de modèles d'action susceptibles de faire consensus engage le pouvoir politique dans une course à la « *renormalisation* du social », dont l'évaluation n'est qu'une expression parmi d'autres (des démarches qualité à la définition des politiques publiques) [2002].

La dimension socio-cognitive de l'évaluation. Au croisement de l'économie de la connaissance et de la « société du risque », se développe actuellement un champ de questionnement et de recherche nouveau, le socio-cognitif, qui combine étroitement les savoirs les plus formels à la « mise en représentation » (J.-M. Barbier) la plus confuse. Sans entrer dans la richesse de ce questionnement, on notera simplement que l'évaluation y participe directement, à la fois comme dispositif aujourd'hui inhérent à toute production de connaissances, y compris l'apprentissage, et comme source de connaissances, comparable à la *position* du savoir de l'expert, entre le *profane* de la sociologie des sciences contemporaine et le *savant*. Cette position singulière me paraît révéler à sa manière la position des sciences de l'éducation : non pas celle de l'expert, mais en tension entre les savoirs profanes et les savoirs savants, entre la production de connaissances et une contribution au travail de *renormalisation* aujourd'hui nécessaire.

DES PARADOXES POUR ENTRETENIR LA PROBLÉMATISATION

Du point de vue de la science économique, les principaux résultats de mes recherches ont quelque chose d'un peu décalé et paradoxal : on y développe une approche économique centrée sur la valeur, ce qui n'est pas courant. Cette approche saisit le marché non comme lieu de formation de prix, mais comme modèle pour les pratiques : soit comme logique d'activités, soit comme métaphore pour penser la formation dans une société où l'économie a pénétré la culture [2002]. Et si la primauté de la valeur et de sa socialisation dans l'activité économique est affirmée, c'est à travers des démarches d'évaluation qui ne privilégient pas la mesure. Notre modèle quantitatif se résume surtout à une approche

14. Ce nouveau paradigme a eu un fort retentissement en sciences de l'éducation, sous l'égide notamment de J.-L. Derouet. Ce succès n'est guère surprenant, puisque qu'il permet de « prendre au sérieux la rationalité de l'acteur » (J.-L. Derouet), donc à faire pièce aux déterminismes des structures sans tomber sous le coup de la rationalité utilitaire des économistes néo-classiques.

budgétaire du coût, mais où la collecte des informations est une composante de l'activité évaluative. Aucune modélisation n'a cherché pour l'instant à établir des liens de causalité dans ces recherches ; cela est sans doute lié à ma préoccupation d'interprétation, incluant les systèmes de représentation des différentes parties prenantes des activités d'éducation, de formation et de travail.

Cette position m'amène entre autres à développer une critique à la fois de *l'adéquationnisme*, croyance en la possibilité de faire converger les besoins de la formation et les besoins de l'activité productive, et de *l'applicationnisme*, croyance en la possibilité d'appliquer les résultats de la recherche, sur le modèle des sciences dures. Un parallèle peut être établi entre l'impossibilité de saisir la totalité d'un phénomène, sa réalité concrète, par une seule approche théorique, et l'impossibilité d'appliquer au réel les résultats de la recherche. Ces résultats introduisent pourtant des questions et des enjeux nouveaux ; le savoir produit est nécessairement un savoir *impliqué* [2000]. C'est dans ce sens qu'une « une nouvelle alliance » peut être construite entre la recherche et la formation (Hadji et Baillé, 1999).

Validation et valorisation. La centration sur la valeur a produit deux effets distincts sur mon activité professionnelle. La préoccupation d'une objectivation de la valeur produite par la formation m'a amené à des recherches sur *la certification et la validation des acquis* ; en dehors de quelques communications¹⁵, ces recherches m'ont surtout orienté vers des prises de responsabilité dans la validation des acquis de l'expérience (VAE) au sein de mon université¹⁶. Cette activité est l'occasion, entre autres, de mettre à l'épreuve de la pratique une nouvelle « économie du diplôme » (Vinokur, 1995), et peut-être de donner une autre légitimité à mon rôle de chercheur.

L'autre effet concerne la *valorisation* de mes recherches. Si, pour l'instant, la valorisation de mes recherches reste modeste au regard du nombre des projets et contrats auxquels j'ai participé, c'est sans doute lié à un mode d'organisation de la recherche très marqué par une

logique d'études pour un commanditaire (notamment au Céreq¹⁷). C'est à relier aussi à une certaine conception de la valorisation, dépendant fortement de la filiation entre enseignement et recherche que j'ai tenté d'analyser dans cette contribution. La notion de valorisation a été forgée en référence aux applications industrielles. Elle est transposable dans les SHS, et notamment en sciences de l'éducation, en tenant compte de la position sur *l'applicationnisme* développée plus haut.

Je conçois la valorisation essentiellement dans le rapport que le chercheur entretient avec les *praticiens* de la formation. Celui-ci se décline en quatre registres régulièrement éprouvés dans mon activité : la participation au débat social (conférences et tables rondes), la contribution à la construction d'un savoir professionnel réflexif (contributions à des revues professionnelles), l'ouverture d'un lieu de dialogue et de réflexion entre praticiens et chercheurs (organisation d'un *séminaire praticiens-chercheurs*), l'implication des praticiens dans la recherche. Cette implication passe moins par des recherches-actions, dont je ne saisis guère l'épistémologie, que par l'importance accordée à la parole des praticiens, à leurs intentions et leurs projets (Barbier, 2001).

PERSPECTIVES : LE CHAMP DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Mon domaine de recherche se situe résolument au sein des sciences de l'éducation, et non dans le champ de la science économique : il ne s'agit pas d'abord d'expliquer la plus ou moins grande efficacité de l'activité éducative d'une organisation ou d'un système, et pour cela construire une modélisation susceptible de produire les indicateurs nécessaires. Il s'agit surtout de comprendre *quels* effets les organisations éducatives produisent et *comment* elles les produisent (et ils se socialisent), et *pourquoi* elles génèrent forcément de l'inattendu et de l'inégalité ; donc en quoi, sans véritable fin derrière les finalités affichées, elles « marchent à l'inégalité ».

15. Et la participation à un projet de recherche pluridisciplinaire au sein de mon université sur « l'économie de la connaissance ».

16. Après dix années de validation des acquis professionnels (VAP) au sein de mon département.

17. Le Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (Céreq) est organisé, à partir d'une direction nationale (située à Marseille), en équipes insérées dans des laboratoires régionaux. Cf. le numéro spécial de *Formation emploi* édité à l'occasion de son trentenaire : n° 71, 2001.

Cela suppose un travail de recherche perpétuellement dédoublé entre « l'idéal et le matériel » (Godelier, 1984), entre l'analyse des modes de rationalisation des actions ou des décisions, et les modes d'organisation pratique des activités. Cette articulation se décline à tous les niveaux de l'intervention humaine : l'enseignant dans sa classe et le tuteur dans l'atelier, le chef d'établissement et le DRH, le décideur politique régional et le conseiller du ministre... L'évolution historique, telle qu'elle fut analysée en leurs temps par M. Weber et N. Elias notamment, fait que, aujourd'hui, ces deux versants de l'économique sont de moins en moins séparés, et de plus en plus « en articulation », selon une formule chère à M. Foucault.

Dans cette perspective, les sciences de l'éducation ont partie liée avec une anthropologie socioéconomique extraite des « âges premiers » (cf. les travaux de M. Augé, notamment). Elles s'en distinguent pourtant : l'évolution de l'idéal est le résultat d'un processus d'apprentissage individuel et collectif quasi permanent qui est en jeu dans toutes les situations d'apprentissage organisé et institué. Ces changements se condensent aujourd'hui dans les situations d'apprentissage dites « médiatisées », de même que dans le rapport nouveau qu'entretient la formation avec le travail¹⁸.

Dans ces conditions, pour les sciences de l'éducation, les positions de la recherche s'imposent, mais non le point de vue et l'entrée que l'on va choisir : il ne peut y avoir ni confusion des places entre praticiens, réflexifs ou pas, et chercheurs, ni confusion des champs pour les chercheurs (l'économie, la sociologie, la psychologie... de l'éducation). Toutes convergent pourtant afin de tenter de comprendre l'identité et l'évolution des valeurs à actualiser et des logiques à l'œuvre dans des activités comme à travers des systèmes de formation. Cela ne peut se réaliser que dans une distance critique à la fois face aux savoirs profanes et face aux savoirs savants qui ont pour objet l'éducation.

Emmanuel TRIBY
LSE et BETA-Céreq,
ULP, Strasbourg

SÉLECTION ANNUELLE DES RÉALISATIONS DE L'AUTEUR CITÉES DANS CETTE CONTRIBUTION ET SIGNIFICATIVES D'UN ITINÉRAIRE

- 1989 : Thèse (NR), *La place des représentations dans l'enseignement des Sciences économiques et sociales*, Strasbourg : ULP (dir. : L. Legrand).
- 1990 : Entre rigueur et mesure : remarques critiques sur le rapport Malinvaud, *Documents pour l'Enseignement Économique et Social (DEES)*, Paris : CNDP, 80, p. 111-116.
- 1991 : *Dossier : l'enseignement de la démographie en SES, DEES*, Paris : CNDP, 1991, 86, (coll. D. Millot).
- 1992 : *L'économie de l'action sociale : quelques précautions d'usage*, Communication aux Journées de l'ANPASE, Versailles, 6-7-8 oct.
- 1993 : L'enseignement de l'économie au lycée et à l'université : l'altérité de deux systèmes didactiques, *DEES*, Paris : CNDP, 95, p. 5-21.
- 1994 : *Technologisation de l'enseignement et crise de la relation pédagogique scolaire*, in E. Fichez (ed.), *La notion de bien éducatif*, Lille : IUP Infocom, p. 409-421.
- 1995 : Les avatars de la métaphore économique en éducation, in AFIRSE (eds.), *Le sujet en éducation*, Angers : UCO, p. 41-47.
- 1996 : Éléments d'économie de l'évaluation scolaire, in D. Bain (ed.), *Fonctionnement de l'évaluation dans la formation, évaluation du fonctionnement de la formation*, CRPP : Genève, p. 89-96.
- 1997 : Les SES sont-elles une discipline ? L'interrogation de la didactique, in P. Combemale (ed.), *Les SES, une discipline indisciplinée*, Paris : CNDP-Hachette, p. 113-128.
- 1998 : De la division sexuée au partage du travail, *Travail et emploi*, 74, p. 51-62 (en coll.).
- 1999 : Note de synthèse pour l'HDR : *Économies de la formation* (dir. : F. Crézé), Strasbourg : ULP.
- 2000 : L'évaluation, une démarche de recherche impliquée, *Éducation permanente*, 143, p. 125-134.
- 2001 : Pour une économie des pratiques d'évaluation, *Les dossiers de sciences de l'éducation*, Toulouse : UTM, 6, p. 9-20.
- 2002 : Les résistances à l'évaluation : quel rapport avec la stratégie publique ?, *L'évaluation au service de la stratégie publique ?*, Société Française pour l'Évaluation, CD-Rom et recueil At. N, p. 33-48.

18. La place manque pour dire tout ce que cette réflexion doit aux travaux de J.-M. Barbier qui ont éclairé mon itinéraire depuis bientôt 20 ans : de l'évaluation en formation à la réflexion sur le devenir de la réalité même de la formation face aux évolutions du travail et de la certification, en passant par des contributions notables sur la question des savoirs et les problèmes qu'elle pose notamment pour la recherche (2001, entre tant d'autres).

RÉFÉRENCES DES OUVRAGES CITÉS

- BACHELARD, G. (1986). *La formation de l'esprit scientifique* (1^{re} ed. 1936), Paris : Vrin, 13^e édition.
- BARBIER, J.-M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches, in Baudoin, J.-M. et Friedrich, J. (eds.), *Théories de l'action et éducation*, Paris ; Bruxelles : De Boeck, p. 305-317.
- BOLTANSKI, L. et THÉVENOT, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard.
- BOURDIEU, P. (1997). Le champ économique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 119, p. 48-66.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Éd. de Minuit.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique*, Grenoble : La Pensée sauvage.
- DELAMOTTE, E. (1998). *Une introduction à la pensée économique en éducation*, Paris : PUF.
- DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris : PUF.
- DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. (1998). À quelles conditions une démarche de recherche en éducation peut-elle être tenue pour « scientifiquement correcte », in Hadji, C. et Baillé, J. (eds.), *Recherche et éducation, vers une « nouvelle alliance »*, Bruxelles : De Boeck Université.
- EICHER, J.-C. (1985). L'économie de l'éducation, *Sciences de l'éducation*, CRDP, Strasbourg, n° 3, p. 15-37.
- EICHER, J.-C. et LÉVY-GARBOUA (eds.) (1979). *Économique de l'éducation*, Paris : Economica.
- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir*, Paris : Gallimard.
- GODELIER, M. (1984). *L'idéal et le matériel*, Paris : Fayard.
- HADJI, C. et BAILLÉ, J. (eds.) (1999). *Recherche et éducation. Vers « une nouvelle alliance » ?*, Paris ; Bruxelles : De Boeck Université.
- MINGAT, A. (1987). Itinéraire de recherche en économie de l'éducation, *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 13, p. 37-51.
- PAUL, J.-J. (ed.) (1999). *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*, Paris : ESF.
- VINOKUR, A. (1995). Réflexions sur l'économie du diplôme, *Formation emploi*, Céreq, 52, p. 151-181.
- VINOKUR, A. (1999). Pourquoi une économie de l'éducation ?, in Paul, J.-J. (ed.), *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*, Paris : ESF, p. 297-318.