

Université de Paris 8

E.SCOL

Dossier d'Habilitation à diriger des recherches

Note de synthèse

**L'EVALUATION de l'EDUCATION
et L'ENJEU DES SAVOIRS**

Elisabeth Chatel

Septembre 2005

Direction : Elisabeth Bautier, Université de Paris 8 (a accepté)

Autres Membres du Jury pressentis

Pascal Bressoux, Université de Grenoble

Jean-Louis Derouet, INRP (a accepté)

François Ropé, Université d'Amiens

José Rose, CEREQ

Robert Salais, IDHE-CNRS (a accepté)

SOMMAIRE

L'EVALUATION DE L'EDUCATION ET L'ENJEU DES SAVOIRS

Introduction. L'évaluation de l'éducation et l'enjeu des savoirs	1
Chapitre 1. L'action éducative.....	9
1. L'enseignement comme une action médiatrice de culture	10
<i>1.1. Une continuité et une rupture en didactique des SES</i>	<i>11</i>
<i>1.2. Comment rendre compte de l'enseignement effectif ?.....</i>	<i>13</i>
<i>1.2.1. Méthodes et hypothèses.....</i>	<i>14</i>
<i>1.2.2. Résultats</i>	<i>15</i>
<i>1.3. Dialectique de la cohérence et du dialogue</i>	<i>18</i>
<i>1.4. Les figures de la diversité.....</i>	<i>20</i>
2. De la didactique des mathématiques à la didactique comparée : malentendus, convergences, différences.....	23
<i>2.1. Incompréhensions ?</i>	<i>23</i>
<i>2.2. Une théorie du fonctionnement didactique</i>	<i>25</i>
<i>2.3. Convergences et divergences.....</i>	<i>26</i>
<i>2.4. Malentendus et incertitude.....</i>	<i>29</i>
3. L'action éducative en tant que choix entre des variables dans les travaux processus-produit	31
<i>3.1. De la fonction de production aux travaux processus produit.....</i>	<i>32</i>
<i>3.1.1. L'effet maître dans les travaux processus produit</i>	<i>33</i>
<i>3.1.2. Travaux sur l'effet-maître en France</i>	<i>34</i>
<i>3.2. Critiques et perspectives systémiques.....</i>	<i>36</i>
<i>3.2.1. Les critiques</i>	<i>36</i>

3.2.2. <i>Perspectives systémiques</i>	37
4. Les pratiques d'enseignement : approches sociologiques	39
<i>4.1. Typologie des pratiques enseignantes</i>	41
<i>4.2. Crise du métier enseignant et éthique éducative dans les années 1980-90</i>	43
<i>4.3. Pluralité des pratiques et éthique enseignante</i>	45
Chapitre 2. Comment évaluer l'éducation?	51
1. La volonté de mesurer un produit éducatif et ses effets normatifs	52
<i>1.1. Le produit éducatif : une conception substantielle</i>	53
<i>1.1.1. Du côté de la demande</i>	53
<i>1.1.2. Du côté de l'offre d'éducation</i>	56
<i>1.2. Les tests et l'opérationnalisation de la mesure</i>	57
<i>1.2.1. Conception et usage des évaluations de masse</i>	58
<i>1.2.2. Les compétences : objet fuyant de l'évaluation</i>	61
<i>1.3. Recherche de mesure et/ou inflexion des pratiques éducatives ?</i>	63
2. L'évaluation au service des enseignants	65
<i>2.1. L'évaluation scolaire en classe de terminale et au baccalauréat :</i> <i>convergence des jugements enseignants sur un basculement ou son absence</i>	67
<i>2.1.1. Notes au baccalauréat : convergence ordinale grossière</i>	67
<i>2.1.2. Appréciations et critères de jugement</i>	69
<i>2.1.3. Quel accompagnement des élèves moyens ?</i>	71
<i>2.2. Interprétation des programmes par les enseignants et connaissances des élèves</i>	73
<i>2.3. Evaluer des attentes de significations</i>	76

3. Evaluation des résultats de formations professionnelles en direction des pouvoirs publics	80
<i>3.1 Une méthode qualitative.....</i>	<i>81</i>
3.2. Insertion contrastée des bacheliers professionnels et « carrière » des bacheliers technologiques.....	83
<i>3.2.1. Des jugements en partie divergents</i>	<i>84</i>
<i>3.2.2. L'avantage des bacheliers technologiques</i>	<i>86</i>
3.3. Sont-ce les dispositifs de formation qui déterminent les capacités d'agir ultérieures ?....	87
Conclusion.....	90

Chapitre 3. Une méthode pour une économie de l'éducation institutionnaliste

93

1. Education et économie des conventions	95
<i>1.1. L'économie des conventions</i>	<i>95</i>
<i>1.1.1. Une critique de l'économie néoclassique.....</i>	<i>95</i>
<i>1.1.2. Les apports de l'économie des conventions</i>	<i>97</i>
1.2. L'économie des conventions peut-elle fonder une économie de l'éducation ?.....	99
<i>1.2.1. Une description renouvelée de l'action éducative et de son produit</i>	<i>99</i>
<i>1.2.2. De l'efficacité à l'évaluation.....</i>	<i>102</i>
2. L'enquête sociale en éducation : une méthode de recherche inspirée du pragmatisme de Dewey.....	107
2.1. Une orientation pragmatiste de l'économie des conventions	108
<i>2.1.1. Deux acceptions différentes de la convention</i>	<i>109</i>
<i>2.1.2. Indétermination de l'action éducative et logique de la situation chez Dewey.....</i>	<i>110</i>
2.2. Une méthodologie « institutionnaliste » en sciences sociales.....	112
<i>2.2.1. Institutions et causalité.....</i>	<i>113</i>
<i>2.2.2. Individualisme et holisme méthodologique</i>	<i>115</i>
2.3. L'enquête sociale et le positionnement du chercheur.....	118

2.3.1. <i>L'enquête sociale</i>	118
2.3.2. <i>La normativité de l'enquête</i>	119
2.3.3. <i>La position du chercheur</i>	120
2.3.4. <i>La construction du public</i>	121
Conclusion	122
Chapitre 4. Projets	125
1. L'évolution des curricula	126
<i>1.1. La sociologie du curriculum</i>	<i>126</i>
<i>1.2. De l'institutionnalisation des sciences économiques et sociales dans les lycées français à une sociologie comparatiste des curricula</i>	<i>130</i>
2. A l'articulation de la formation initiale et de l'emploi	136
<i>2.1. Expérience et connaissance</i>	<i>138</i>
<i>2.2. Voies de formations et alternance</i>	<i>140</i>
<i>2.3. La validation de l'expérience comme nouveau mode de certification</i>	<i>141</i>
Conclusion	142
Conclusion générale	145
Références bibliographiques personnelles de la note de synthèse	147
Autres références bibliographiques de la note de synthèse	150

Introduction. L'évaluation de l'éducation et l'enjeu des savoirs

Retracer ma trajectoire de recherche, me renvoie à deux sortes d'expérience : mes rapports avec l'économie comme savoir constitué et mon expérience professionnelle d'enseignante.

C'est depuis les mathématiques que j'ai engagé des études d'économie, pour sortir des délices de l'abstraction. J'espérais comprendre comment allait le monde où nous vivions dans les années soixante, pourquoi certains étaient riches et d'autres pauvres, pourquoi certains devaient s'astreindre à des travaux très pénibles et mal payés, pourquoi et comment le placement de l'argent pouvait rapporter en lui-même intérêts, pourquoi certains pays se développaient alors que dans d'autres la famine progressait. Ayant achevé un cursus de quatre ans de Sciences économiques, je me trouvais encore incapable de penser ces questions là. J'ai donc commencé à travailler comme chargée de recherche, sur des questions de politiques de placement de la main d'oeuvre au service des études du Ministère des affaires sociales, alors que se mettait en place l'ANPE. J'y ai appris la méthodologie d'évaluation des politiques publiques qui débutait, en travaillant sur une étude de rationalisation des choix budgétaires (RCB) avec des techniques importées du planning programming budgeting system américain. Par la suite, assistante d'économie à l'Université de Paris IX Dauphine dans ses débuts (1970-75), afin d'enseigner les rudiments d'économie, j'ai commencé à lire les textes classiques de l'économie politique et j'ai fait connaissance avec l'oeuvre de Marx. Passionnée d'enseignement et peu encadrée au niveau de la recherche, j'ai passé les concours du second degré et me suis beaucoup impliquée dans l'enseignement des sciences économiques et sociales, alors naissant, j'ai participé à la réflexion sur l'élaboration de ses contenus.

Je suis revenue à la recherche une dizaine d'années plus tard avec le double souci de comprendre pourquoi, malgré ma formation en Economie qui m'avait permise de réussir sans difficulté les concours de recrutement, l'enseignement de cette matière à des lycéens m'apparaissait comme un défi constamment renouvelé. Ce sentiment allait à l'encontre d'un discours très fréquent selon lequel les enseignants du second degré, certifiés ou agrégés, s'ennuieraient en classe, vu le décalage entre leurs connaissances scientifiques et le niveau modeste de ce qu'ils auraient à enseigner. Cette affirmation me semblait particulièrement en décalage avec mon expérience. Enseigner à ces lycéens exigeait de moi, une mise à niveau

constante pour savoir me saisir de l'actualité économique et sociale, tout en maintenant la valeur scientifique de mon enseignement. J'avais, de plus, l'impression d'une usure qui, faute de temps pour lire, déqualifiait progressivement mes savoirs scientifiques en Economie, alors que, par ailleurs, ma formation initiale en sociologie me paraissait insuffisante.

Une autre question motivait ce besoin de recherche à la fin des années 1980. Divers projets de réforme des lycées (1973 projet de réforme Fontanet suivi de la commission Fourastié 1975-76, 1980-82 réforme Beullac, 1985 projet de réforme Chevènement, 1986-1987 projet de réforme Monory), s'ils s'étaient réalisés, auraient, parfois ont effectivement, fait disparaître, limité ou réorienté l'enseignement des sciences économiques et sociales. Or, je trouvais à cet enseignement de grandes qualités. Pour l'essentiel, il me paraissait réussir mieux que l'enseignement universitaire, à intéresser les élèves aux questions économiques et sociales. Il se montrait capable d'aborder ces problèmes pour lesquels j'avais vainement cherché des réponses dans mes propres études universitaires. Cette réussite me semblait tenir à sa capacité à parler avec exactitude de l'actualité du monde économique et social en prenant appui sur l'expérience ordinaire des lycéens, tout en tentant de passer de la description organisée à des débuts de théorisations explicatives. Cela allait de pair avec une approche pluridisciplinaire, joignant économie, sociologie, histoire économique, ce qui tranchait avec l'abstraction grandissante de la science économique et son enseignement universitaire. Or ces qualités n'étaient pas reconnues dans les projets de réformes qui néanmoins argumentaient la nécessité de changer l'école pour moderniser les contenus enseignés et les mettre plus en rapport avec les nécessités de la fin du vingtième siècle et le profil des nouveaux publics lycéens. En fait on se proposait de faire disparaître ce qui correspondait à de tels objectifs, évoquant un lycée napoléonien figé ou la seule réforme de 1902, ignorant les grands changements des années 1960. On semblait ne pas prendre vraiment en considération la réalité des enseignements des filières (techniques et B) créées lors de la réforme Fouchet, notamment les enseignements d'Economie et de Sciences de la société. Tout se passait comme si les décideurs ne connaissaient pas les modes de fonctionnement de ces enseignements. Je me suis donc senti dans l'obligation de travailler ces questions.

Je voulais démontrer que le choix de la pluridisciplinarité dans les programmes de sciences économiques et sociales, bien qu'en décalage relativement à l'enseignement de l'économie à l'université, était particulièrement judicieux. Il me semblait à la fois théoriquement défendable et très fructueux au plan didactique. En effet, il permettait d'aborder les questions économiques d'une façon qui éveille la curiosité des élèves, tout en rendant possible des débuts de conceptualisation prometteurs. J'avais donc le double souci tant du niveau politique

où se discutent et se décident les caractéristiques des dispositifs institutionnels, en ce cas les programmes et les règlements relatifs à l'évaluation pédagogiques principalement, que du niveau des réalisations effectives de l'enseignement dans le rapport avec les élèves.

C'est donc en économiste critique et en enseignante que j'ai commencé la trajectoire de recherche en Sciences de l'éducation dont je fais la synthèse. Ensuite, les opportunités et les circonstances, notamment les institutions où j'ai pu poursuivre mes recherches, les personnes et les œuvres que j'ai rencontrées ont influé sur les thématiques et le cadre théorique que j'ai adoptés.

Chercheuse associée à l'INRP, bien qu'encore enseignante au lycée, responsable d'un projet et d'une équipe, ma curiosité va passer de l'histoire de la constitution des SES en tant que discipline d'enseignement aux caractéristiques de l'activité d'enseignement, dans le cas des SES. Je m'appuie alors sur les débats autour du concept de transposition didactique et sur une conception de l'enseignement issue des lectures de psychologie du développement, notamment de Vygotsky et de Bruner, pour voir l'enseignement comme une médiation culturelle. Dans ces recherches, l'économie est alors l'objet à l'enseignement duquel je porte intérêt, ce n'est pas la discipline qui étaye la méthode de recherche.

Cependant ma curiosité en économie en tant que domaine de savoir, ravivée par le projet de faire une thèse, va chercher dans la rencontre avec l'économie des conventions, l'exploration d'un courant critique en accord avec mes orientations à la fois épistémologique, l'économie comme science sociale, et éthique, la finalité de démocratisation sociale. La question de l'évaluation éducative sera l'objet de recherche qui me permettra de croiser intérêt pour l'éducation et pour l'économie au sein de l'IEPE, groupement de recherche dirigé par Robert Salais, devenu ensuite IDHE-CNRS. Il y a donc une sorte de renversement dans ma trajectoire puisque l'économie, l'économie des conventions plus précisément, devient la discipline qui étaye ma démarche de recherche et que je délaisse progressivement le champ des didactiques. Enfin, mon recrutement à l'université de Rouen et la prise en charge qui s'en ait suivi des cours d'Economie de l'éducation et de la formation, notamment dans le Master professionnel, ont confirmé cette orientation et l'intérêt d'une réflexion hétérodoxe en économie de l'éducation et de la formation.

Si je veux maintenant évoquer mon travail, non plus dans cette perspective chronologique, mais en tant qu'exploration de questions de recherches, en rapport avec d'autres questions contemporaines, il me faut tenter de réunifier cette trajectoire. C'est dans le laboratoire

ESCOL et en dialogue notamment avec Elisabeth Bautier que je trouve l'occasion de me ressaisir des travaux menés autrefois à l'INRP et de reconstruire a posteriori cette cohérence. Ce choix est en phase avec trois caractéristiques de ma démarche : s'inscrire en sciences de l'éducation par son objet en adoptant une démarche pluridisciplinaire, s'intéresser à l'activité, en mon cas des professeurs pour l'essentiel, voir cette activité comme une médiation culturelle. Le laboratoire ESCOL adopte une approche centrée sur l'activité des élèves, particulièrement ceux issus des milieux défavorisés, et se soucie de leur rapport au savoir. Il tient particulièrement à relier ce qui se passe à l'école avec ce qui se passe hors l'école, l'élève est considéré dans son milieu social, l'école dans son environnement et ses fonctions sociales et politiques, sa mission de transmission culturelle. Je suis en accord avec une approche des questions éducatives qui maintient une tension entre l'activité d'un sujet responsable et susceptible d'initiative, ce que l'économiste des conventions désignera par le mot « action », et sa prise dans des habitudes, dispositions, contraintes qui informent et encadrent cette activité. Cependant la question centrale qui unifie mes travaux récents et ceux que je voudrais entreprendre reste celle de l'évaluation en éducation.

Ce retour réflexif sur mon travail, je l'effectue aujourd'hui le regard tourné vers mes recherches futures. Cette posture me conduit à revenir sur des travaux passés tout en sachant que je n'ai pas exploité les diverses questions qu'ils contenaient en puissance. Ma trajectoire intellectuelle n'est pas linéaire. Le renversement qui s'opère dans mon travail au cours des années 1990 me conduit en effet à laisser de côté les recherches en didactique au sens strict et à me situer dans le cadre disciplinaire de l'économie. Cependant, ce renversement n'est pas seulement une rupture. Certes j'ai abandonné certaines pistes et certains débats, pourtant ce cheminement singulier a sa propre fécondité. Pour le dire simplement, il m'apparaît que ma réflexion sur l'activité des enseignants en classe, aux prises avec le projet d'enseigner des savoirs valides à leurs élèves, aux prises donc avec les nécessités de la transposition didactique et du rapport aux élèves, m'a permis de théoriser l'activité éducative d'une façon suffisamment riche pour nourrir la critique des simplifications, à mon sens excessives, de l'économie de l'éducation orthodoxe. L'essentiel de mon propos consiste à souligner l'incertitude constitutive de cette action en voyant cette incertitude non comme une gêne dans sa conduite, mais plutôt comme une composante de celle-ci qui crée des opportunités nécessaires à la réussite des apprentissages des élèves. L'incertitude est présente dans toute action avec autrui. En matière éducative elle comporte une dimension spécifique qui tient au projet d'enseigner des savoirs socialement et scientifiquement valides en cherchant non une

inculcation passive de la jeunesse mais une appropriation intelligente des connaissances du patrimoine culturel. L'incertitude est alors constitutive de cette activité car il faut un espace permettant le rapprochement entre élèves et enseignants, dans lequel l'activité enseignante tente de provoquer l'activité d'apprentissage pertinente de chaque élève. Une grande partie de mon travail théorique dans ma thèse de 1996 et après consiste à souligner l'existence de cette incertitude et à tenter de la caractériser. L'enjeu est d'en comprendre les implications sur la conduite de l'action, notamment par le moyen de l'évaluation.

L'évaluation est devenue une composante des politiques publiques, en particulier en matière éducative. Elle exprime le souci d'examiner leurs effets, en conformité aux objectifs initiaux. Cependant l'évaluation est pensée par les économistes comme un jugement porté sur l'efficacité différentielle de diverses alternatives, donc pensée en termes de choix entre des moyens alternatifs d'atteindre des fins prédéfinies. Les économistes de l'éducation appliquent assez simplement cette méthodologie aux faits éducatifs. Ce faisant, de mon point de vue, ils manquent les caractéristiques de ces activités et ne peuvent véritablement produire des évaluations qui aident la conduite de l'action éducative aux divers niveaux auxquels elle s'effectue. Dans la négation de cet espace d'incertitude, qui est aussi un espace pour la responsabilité des intervenants de divers niveaux (décideurs politiques, inspecteurs, responsables d'établissement, conseillers pédagogiques, formateurs, enseignants etc.), ils peuvent même produire des effets non souhaités car l'évaluation, comme d'autres dispositifs institutionnels, est un élément de la régulation de l'action éducative qui contribue à en imprimer la forme, donc le résultat, qualitativement parlant. Mes recherches sont sous-tendues par le projet d'une évaluation au service d'une conduite de l'action éducative qui en préserve la valeur. La formule peut paraître aller de soi et devoir accueillir une large adhésion. J'essaierai de faire comprendre dans ce texte qu'il y a là des enjeux qui sont sous-estimés notamment du fait de l'implication de l'évaluation sur la mise en forme des savoirs en vue de leur enseignement, ce à tous niveaux, que ce soit celui de la construction du curriculum, celui des programmes, celui des examens ou encore, et même de façon cruciale, dans le face à face quotidien des enseignants et des élèves en classe. Contrairement au courant inspiré de l'économie de l'éducation beckerienne et de la sociologie quantitative, mon travail questionne la pertinence de la mesure en éducation. Cette mise en question de la mesure est l'effet de la prise en considération de la spécificité de l'éducation scolaire de concerner une « entrée dans la culture », en particulier, l'activité qu'elle exige *in situ* des enseignants, pour faire apprendre à leurs élèves des savoirs valides.

Prenant l'évaluation comme question centrale, mon travail se situe en économie, ce qui permet de comprendre que, bien que j'ai beaucoup travaillé sur ce que font les professeurs, je n'emprunte pas le chemin d'une sociologie des enseignants. Je trouve dans l'hétérodoxie de l'économie des conventions le moyen d'une approche économique des questions éducatives qui ne soit pas réductrice de leur portée éducative du fait du statut conféré à l'incertitude de l'action. Au plan des disciplines de recherche, mon travail se situe à un carrefour. Il s'appuie en effet au plan théorique sur l'économie institutionnaliste, plus précisément sur l'économie des conventions qui se considère comme une science sociale et politique. J'emprunte aux didactiques et à la psychologie du développement la caractérisation de l'action proprement éducative. Mon travail présente aussi des analogies avec des travaux de sociologie des pratiques pédagogiques. Cette position à un carrefour commande le style de mon texte. Il me conduit souvent à devoir exposer un peu longuement les contenus d'autres courants, par exemple en économie de l'éducation, pour faire comprendre pourquoi je ne suis pas pleinement satisfaite de leur façon de poser un problème. Je souhaite faire ainsi entendre la façon dont je propose de le poser. De même, pour des raisons différentes puisque c'est au contraire un courant sur lequel je m'appuie, je ne peux tenir pour connu l'économie des conventions car ce courant est récent, hétérodoxe et incomplètement stabilisé. Il en va de même de la méthode de recherche qu'est l'enquête sociale, fondement philosophique pragmatiste que je souhaiterais voir adopter par l'économie des conventions. Je m'en explique en exposant ses caractéristiques vue l'absence de traduction des textes les plus importants et la faible diffusion en France de cette philosophie de la connaissance jusqu'à une période très récente.

Mon texte n'est pas linéaire, les chapitres 1 et 2 retracent mes principales recherches empiriques, leur apport à ma question centrale, au regard des autres recherches portant sur des objets proches. Le chapitre 1 caractérise l'activité des enseignants, comme située en présence de dispositifs qui l'encadrent, mue par des finalités culturelles, aboutissant à des résultats qui peuvent être en décalage avec les textes qui prescrivent et avec les intentions des enseignants. Cette logique conséquentialiste propre au raisonnement économique, me conduit dans le chapitre 2 à réfléchir à ce qu'est le produit de l'éducation scolaire et aux problèmes de son évaluation.

Le chapitre 3 expose mon ancrage théorique dans l'économie des conventions pour penser l'action, théoriser son incertitude et l'appui méthodologique que je trouve dans la philosophie

pragmatiste de John Dewey, pour penser l'évaluation. Il constitue à la fois une réflexion théorique issue de ma pratique de recherche et un point de départ possible pour d'autres recherches.

Le chapitre 4 évoque mes projets, en cohérence avec ces théorisations.

Chapitre 1. L'action éducative

Envisager l'enseignement scolaire, puisque tel est l'angle d'attaque de mes travaux des années quatre vingt dix, comme action éducative, c'est adopter un point de vue particulier. Une action, par définition, exprime l'intention d'une transformation de l'état des choses. Il est impossible de décrire une action sans mentionner son résultat visé ou atteint. Parler de l'enseignement comme d'une action, c'est supposer que l'enseignement a, du moins en partie, des effets transformateurs.

La collectivité nationale confie au système scolaire une mission d'éducation de la jeunesse. Cette mission est inscrite concrètement dans les textes qui réglementent le système scolaire, un système essentiellement public.

J'ai privilégié dans mes travaux la réflexion sur ce qui se passe en classe, lieu principal de l'enseignement, du moins dans les lycées français, qui ont constitué mon terrain d'investigation. L'enseignement, et l'apprentissage qui en résulte, rendent la mission éducative du système scolaire différente de celle de la famille, du quartier, du milieu social etc. Cette centration sur la classe ne nie pas l'effet éventuel de ce qui se passe au niveau de l'établissement, mais ne le place pas au premier rang. L'enseignement est mis en exergue, parce que la mission de l'éducation scolaire est de contribuer à l'entrée de la jeunesse dans la culture. La culture, comme le dit Arendt (1954) préexiste à l'entrée en scène de la génération montante et sa transmission est nécessaire pour rendre celle-ci à son tour responsable du monde.

Ainsi je conçois l'éducation scolaire comme étant conjointement socialisation et apprentissage. Le patrimoine de culture à transmettre est formé d'œuvres porteuses de significations. Les oeuvres contiennent en elles une mise en ordre du monde qui lui donne une intelligibilité. La confrontation à ces œuvres est confrontation aux principes qui les organisent : principes de raison, d'esthétique, d'éthique qui leur donnent une valeur au-delà d'elles mêmes. Par là, elle est éducative. Apprendre n'est pas seulement une affaire de structuration logique, de construction d'opérations intellectuelles, au delà de la construction de l'intelligence au sens cognitif étroit, apprendre est nécessairement apprendre quelque chose, s'approprier le patrimoine culturel de l'humanité au sens de le faire sien, connaître les débats qui nourrissent les grandes interrogations contemporaines, perpétuer ce patrimoine c'est-à-dire s'en saisir pour être responsable du monde.

J'attribue à ce qui se passe en classe un rôle majeur, parce que, suivant Vygotski (1934) l'éducation scolaire apparaît comme un processus intrapsychique, rendu possible par des processus interpsychiques, ainsi maître et élèves sont les acteurs immédiats de l'éducation scolaire ; cela ne veut pas dire que le professeur aurait toute la responsabilité de ce qui se passe à l'école. A l'évidence sa marge d'action est organisée dans le système scolaire, indépendamment des personnes qui vont occuper les emplois. Cependant, leur médiation est indispensable. Le dispositif organisationnel et institutionnel est un espace de ressources à saisir et à interpréter par chaque éducateur pour mener sa classe, enseigner les élèves dans telles et telles matières. Si la collaboration entre les adultes est à assurer dans la durée, la relation avec les élèves, condition de la médiation culturelle, est à réussir à chaque instant. La classe est un groupe auquel le maître doit faire face ; avoir de l'autorité ne donne pas tout le pouvoir, notamment de réussir à faire apprendre chacun des élèves.

Envisager l'enseignement comme une action, c'est donc accorder une marge d'initiative et donc de responsabilité à l'enseignant, sans nier les difficultés et incertitudes de son activité. En tant que chercheuse, j'ai voulu ouvrir la porte de la classe pour décrire et analyser ce qui était à mon sens alors encore trop ignoré de cette activité, en tant qu'elle est à la fois intentionnelle et particulièrement incertaine. J'ai tenté d'en donner une caractérisation qui ne s'en tienne ni aux textes qui prescrivent, ni aux intentions déclarées des professeurs, mais qui s'intéresse également aux réalisations et aux résultats pour mieux comprendre en quoi et pourquoi ils peuvent être en décalage avec les textes et les intentions.

Nous examinerons successivement dans ce chapitre les grandes lignes des travaux que j'ai effectués pour rendre compte de l'action enseignante, puis les convergences et éventuelles différences avec d'autres travaux qui, comme les miens, se préoccupent également d'analyser l'action des professeurs dans la classe et de ses résultats, que ce soit en didactique, en pédagogie ou en sociologie.

1. L'enseignement comme une action médiatrice de culture

Considérer l'enseignement comme une action résulte du projet de prendre au sérieux ce qui se fait, lors de l'enseignement dont un moment crucial se passe en classe avec les élèves. J'adopte à l'égard de ces événements un point de vue compréhensif qui se veut a priori vierge de toute préconisation. Il est d'abord interrogatif, intéressé à décrire pour comprendre ; intéressé à comprendre pour analyser les réussites éventuelles et aussi les difficultés ou les

échecs. La question est donc : comment décrire l'enseignement sans le rapporter à ce qui serait un « bon » modèle d'enseignement ?

Un début de la réponse se trouve dans l'idée même d'action : repérer les acteurs, tenter de formuler le résultat visé, peut-être le résultat atteint. Cependant, l'action intentionnelle, telle que je la conçois, n'est pas la mise en œuvre d'un plan pour atteindre un objectif. Elle n'est pas instrumentale, elle contient de l'incertitude, c'est pourquoi j'emploie indifféremment dans mon texte le terme action ou activité. Le terme action connote l'économiste, le terme activité est plus utilisé en sciences de l'éducation pour évoquer ce que font les élèves ou les professeurs en classe. Analyser l'action reviendra à caractériser les façons diverses de concevoir et de réduire l'incertitude, cela reviendra à présenter une diversité de « logiques d'action ».

Deux recherches collectives successives que j'ai dirigées sur l'enseignement des sciences économiques et sociales¹, ont nourri ma réflexion sur le concept de transposition didactique et plus largement, sur l'action éducative. Elles m'ont permis par la suite l'élaboration plus systématique d'un modèle pour rendre compte de l'incertitude qui caractérise la conduite de l'enseignement en classe et la diversité des logiques d'action conjointement possibles.

1.1. Une continuité et une rupture en didactique des SES

Ces recherches se situent sous le label des « didactiques des disciplines ». En effet le concept de transposition didactique, tel qu'élaboré par Yves Chevallard (Chevallard 1986) selon l'inspiration de Michel Verret, (Verret 1975) instaure ce qu'il appelle « le système didactique » élève-enseignant-savoir, en objet scientifique. Ce concept conduit à considérer que le savoir enseigné n'est pas le savoir savant qu'il prend pour référence, mais il en est transposé. L'activité d'enseignement est transformatrice de savoirs. Après les experts de la noosphère, faiseurs de programmes, de manuels, de méthodes et d'outils pour l'enseignement (transposition externe), l'enseignant met lui aussi le savoir en forme ou plutôt en texte (transposition interne). Chevallard et Joshua (1982) montrent, sur l'exemple de la distance en mathématique, que cette mise en texte change la signification scientifique des notions. Ces auteurs insistent pour dire que cette transformation s'opère à l'insu des enseignants. Retenons

1. Elles ont donné lieu à des rapports publiés par l'INRP : *Marchés et prix, Savoirs enseignés et façons d'enseigner en Sciences économiques et sociales*, 1995 ; *Elèves et professeurs en classe de Sciences économiques et sociales, Pédagogies actives et activités intellectuelles des élèves*, 2000.

Cet ensemble a été à nouveau synthétisé dans : Chatel E., Grosse G., Richet A., professeur de sciences économiques et sociales au lycée, un métier et un art ; 2002 ; sceren – Hachette.

cependant que l'activité de l'enseignant en apprêtant le texte du savoir pour en permettre l'enseignement, le transforme.

J'ai lu le concept de transposition didactique comme accordant une responsabilité à l'enseignement sur les significations enseignées, donc éventuellement apprises des élèves. Il indique un espace d'action, ce qui signifie qu'on sort de la nécessité, l'enseignant ne peut pas être considéré comme un simple exécutant des programmes, des instructions, ou des manuels. Ce que fait l'enseignant en préparant ses cours et durant le temps de la classe devient intéressant à étudier.

Les premiers travaux en didactique des sciences économiques et sociales (SES) se sont principalement focalisés sur les représentations sociales que les élèves se faisaient des objets d'enseignement : l'entreprise, la monnaie, le travail, l'Etat etc. (Audigier, Chatel et alii 1987²; Vergès 1989; Beitone Legardez 1994; GRAF SES 1995; Legardez 1997; Faure Martinon 1999). Ils ont suivi ainsi la voie ouverte par Jean-Marie Albertini dans les années 1970 qui inaugurerait en France la réflexion sur l'enseignement de l'économie à des débutants en formation tant initiale que continue.

De ces travaux se dégage progressivement l'idée que connaître les représentations des élèves, devrait permettre au professeur d'améliorer l'efficacité de son enseignement. Cette réflexion est formalisée par l'équipe de recherche en didactique d'Aix-Marseille (Beitone et Legardez 1995). L'approche est résolument normative puisqu'il s'agit de préconiser une « stratégie d'enseignement ». Le professeur est supposé avoir une marge d'action qualifiée de stratégique. Ces auteurs conseillent « d'assumer la transposition didactique », en reconnaissant l'existence d'un écart entre les savoirs savants et les différentes versions transposées en vue de l'enseignement. Leur but est en quelque sorte de demander à l'enseignant d'être conscient des choix qu'il fait, de les assumer pour maîtriser le processus de transposition didactique et éviter ainsi des dérapages des savoirs enseignés relativement à la norme scientifique, dérapages qui se produisent à son insu. Les élèves sont considérés comme porteurs de représentations des phénomènes mis à l'étude, représentations qui sont des systèmes d'explication du réel, acquis avant même l'étude entreprise en classe de SES. L'enseignant doit élaborer une stratégie didactique en maîtrisant pleinement la matière à enseigner et en clarifiant ses objectifs en termes de savoir. Par ailleurs il lui faut analyser les représentations de ses élèves pour ensuite adapter son enseignement à ce qu'il a repéré

² Ce texte se trouve dans le Volume associé à cette note, Volume I, p.3. Par la suite je ne mentionnerai que le numéro du volume et la page pour que le lecteur retrouve mes textes.

comme représentations faisant obstacle aux connaissances qu'il cherche à faire construire. Il doit tenter de déstabiliser ces représentations afin de pouvoir ancrer des savoirs nouveaux. Pour cela il peut utiliser la tension entre les propositions théoriques divergentes présentes dans la science économique.

Cette méthode, qui se veut opératoire, se heurte néanmoins en pratique à la lourdeur du dispositif de collecte et d'analyse des représentations sociales des élèves sur chaque thème. De plus, pose problème, de mon point de vue, le fait de considérer les représentations des élèves comme suffisamment stables pour qu'on prétende les recueillir dans les réponses aux questions qu'on pose en classe. On fait comme si les représentations de chaque élève étaient bien installées en lui et qu'on les révélait sans déformation tout simplement en l'interrogeant. De plus on les suppose homogènes puisque qu'on attribue un sens à ce qui serait « les représentations sociales » des élèves de la classe sur tel thème, supposant que tous les élèves partagent plus ou moins les mêmes représentations. Les techniques de collecte sont d'ailleurs toujours additives, puisqu'on évoque une représentation de la classe en additionnant les réponses des élèves. Les circonstances et outils d'interrogation ne sont pas pris en considération du point de vue de leurs effets éventuels sur la dite représentation. Ces hypothèses, qui me paraissent discutables, ne sont pas interrogées dans ces travaux. Mais, il est vrai qu'ayant laissé par la suite de côté le champ des didactiques des disciplines je n'ai pas développé ces critiques.

Par ailleurs dans cette formalisation, les modalités pratiques de l'intervention du professeur, une fois l'obstacle détecté, ne font pas l'objet de recherches. Le modèle fournit des intentions stratégiques sans se préoccuper des problèmes de la réalisation de ces intentions. Or, l'intérêt de l'approche didactique consiste à affirmer une spécificité des modes de fonctionnement des systèmes didactiques. Il s'en suit qu'il existe des logiques, des contraintes qui méritent d'être clarifiées. Cette clarification passe, à mon sens, par l'analyse de l'action d'enseignement en tant que telle, en suspendant alors les visées prescriptives³.

1.2. Comment rendre compte de l'enseignement effectif ?

Cette question est posée de la façon suivante dans la recherche que j'ai entreprise en 1992 à l'INRP : quand les professeurs enseignent, que font-ils ? L'action que cherche à conduire les professeurs est l'objet interrogé. Elle n'est pas pour autant considérée comme efficace, mais

3. Les chercheurs en didactique des SES de l'équipe d'Aix-Marseille s'engagent par la suite dans cette voie, voir Legardez dans sa note d'habilitation, 2001.

porteuse de logiques propres ou de contraintes. Elle est non réductible aux intentions affirmées. Cette action du professeur s'adresse aux élèves, sa réalisation effective résulte de leurs interactions.

1.2.1. Méthodes et hypothèses

Conformément à l'entrée didactique, l'action du professeur est conçue comme une action qui vise l'enseignement d'un savoir. Cela impose son apprêt, sa transformation en texte enseignable aux élèves. Réciproquement on peut analyser l'action éducative du point de vue d'un ou de plusieurs élèves en tant qu'ils sont parties prenantes de l'enseignement qui a lieu en classe, ils ont eux aussi une activité à l'égard des savoirs en jeu. Dans les recherches que j'ai conduites sur l'action éducative je me suis préoccupée uniquement de l'action du professeur, tout en prenant en compte la réception par les élèves, l'interaction entre le professeur et les élèves et de ceux-ci entre eux.

L'apprêt didactique s'opère en partie lors de la préparation du cours par le professeur, il s'achève lors de la réalisation en classe et de l'évaluation des élèves. Dans la classe, l'enseignant qui a préparé son cours, se trouve face aux élèves, il s'agit d'une action avec autrui. Elle a donc une dimension collective. L'enjeu est en effet de conduire les élèves à apprendre ce qui est prévu. Le mot interaction est donc employé en donnant du poids, tant à l'idée d'intermédiation (inter) qu'à celle de changement d'un état des choses (action). Il s'agit en effet à terme de transformer l'état des savoirs des élèves. Il ne s'agit pas seulement d'ajustement mutuel des comportements du fait de l'obligation d'être ensemble dans la classe mais d'apprentissage et pas uniquement d'actualisation des normes qui règlent les comportements. Le mot interaction n'est donc pas utilisé exactement dans le sens que lui donne la sociologie interactionniste (Berger et Luckmann 1986). L'enjeu de l'action éducative, cela a été dit plus haut, est bien d'enseigner, c'est-à-dire de faire apprendre quelque chose de valable, valable s'entendant, de mon point de vue, comme susceptible de contribuer à l'éducation, c'est-à-dire au développement de la personne, à son émancipation. Le rassemblement des élèves et du maître vise, du moins tel est l'enjeu constant de l'action du professeur, à enseigner pour faire apprendre ce qui est attendu. Il a une intention didactique.

Mais comment décrire cette action tournée vers l'apprentissage d'autrui ?

La méthode employée dans la recherche précitée part de deux présupposés.

Le premier consiste à considérer que les programmes délimitent les contenus de savoir à faire acquérir et que les professeurs organisent leur enseignement en se conformant aux prescriptions. On peut donc considérer que le traitement d'un item du programme (en classe de lycée dans ce cas) constitue une entité significative au plan des contenus de savoir, tels que le professeur les conçoit. Dans la recherche précitée nous avons travaillé sur l'enseignement d'un point du programme de SES de Première : le marché et les prix. Nous avons d'abord approché les contours du savoir enseigné par les notes et matériaux préparés par le professeur avant le cours, et par un entretien avec lui.

Le deuxième présupposé prend acte de ce que dans la classe dominant les échanges verbaux dans lesquels le professeur a une position dominante, néanmoins il doit rendre les significations énoncées accessibles aux élèves, du moins à un nombre conséquent d'entre eux. Ces paroles, celles du professeur parfois en dialogue avec les élèves, sont considérées dans la recherche comme l'expression des façons d'agir qui se révèlent possibles. Cela veut dire d'une part que l'échange verbal en classe est supposé « faire quelque chose » - « dire c'est faire » -, d'autre part que ces échanges donnent à voir les énoncés accessibles ou inaccessibles dans ces dialogues. Nous les avons pris pour objet d'analyse en enregistrant les cours et en considérant ce décryptage comme une sorte de co-texte produit par le professeur et les élèves.

1.2.2. Résultats

L'objet de la recherche était de décrire le savoir effectivement enseigné⁴. Cela a été fait à deux niveaux de description. Nous avons d'abord dégagé la signification d'ensemble du traitement de l'item dans l'ordre des savoirs par une approche au maillage large, opérée à partir des matériaux qui préparent et réalisent le cours (plan du cours du professeur, expression de ses intentions, cahiers des élèves, lecture du décryptage du cours dans ses grandes lignes au plan des contenus). Ensuite est analysé pas à pas, par une approche d'un maillage plus serré, le cheminement effectif des heures de cours durant lesquelles la parole de l'enseignant rencontre la présence des élèves, leurs réactions à ses propos et ses demandes (Chatel 1998 *Raisons éducatives*). Cette double approche vise à repérer si les aléas de la confrontation pas à pas dans le dialogue avec les élèves ne jouent qu'à la marge, notamment dans l'influence qu'ils peuvent avoir sur tel ou tel élève, où si cette confrontation influence, voir infléchit la cohérence d'ensemble du cours enseigné à l'ensemble des élèves de la classe.

4. 12 professeurs et donc l'enseignement du cours sur « marchés et prix » dans 12 classes de première ont été analysés.

Nous avons observé que dans certaines classes, le jeu du dialogue et de l'ajustement pas à pas infléchit considérablement la cohérence de ce qui est enseigné effectivement. Cette incertitude, qui se révèle dans la réalisation de certains cours plus que d'autres, est difficile à supporter par les enseignants si elle déstabilise leur position et les met en difficulté ; elle peut inversement être bien maîtrisée et servir de ressort à l'avancée du cours.

La première sorte d'analyse fait apparaître une diversité tant dans les façons de construire la progression de l'étude que dans le contenu de ce qui est mis à l'étude. Cette diversité est susceptible d'être caractérisée par la cohérence d'ensemble du cours autour du traitement d'une question centrale. Nous avons repéré différentes sortes de cohérence en reprenant les grandes catégories en usage dans l'analyse économique, puisque l'objet d'étude était en effet un objet économique. Nous avons fait l'hypothèse, qui s'est révélée suffisamment pertinente, que les professeurs abordaient ce thème en ayant en tête des schémas de pensée forgés par les catégories d'analyse des savoirs de référence et qu'ils tentaient de s'y tenir.

Les cours selon leur objet principal et le contexte de leur étude

	Firme	Marché d'un produit	Economie marchande	Total
Générique	1	1	2	4
Situé	3	/	5	8
Total	4	1	7	12

Source : *Marchés et prix*, INRP, 1995, p.

Le contexte qui donne sens à l'item « marchés et prix » est caractérisé par nous de « générique » quand l'étude s'opère principalement de façon abstraite, il est dit « situé » quand l'étude prend largement appui sur le cas d'une firme concrète (face à son marché), d'un marché ou d'une économie ayant une existence effective ou du moins vraisemblable. Comme le montre le tableau ci-dessus, la plupart des cours sont principalement axés sur la qualité de la régulation d'ensemble de l'économie par le marché. Cette interprétation est étonnante à un premier niveau car la lecture du programme donne plutôt à penser qu'il faudrait étudier la façon dont les marchés fonctionnent et dont les prix se forment en étudiant précisément, par exemple, le comportement d'une firme face à son marché ou le fonctionnement du marché d'un produit. En resituant ce point du programme dans la cohérence du programme de l'année et dans les évolutions à moyen ou long terme des programmes de SES, on comprend mieux que les professeurs (et les manuels) placent l'étude sur le plan macroéconomique de la

régulation globale de l'économie par le mécanisme de marché car le programme de l'année de première aborde essentiellement des questions macro sociales.

On notera cependant la prédominance des approches situées, c'est-à-dire à partir d'un objet en contexte qui sert à exemplifier le fonctionnement de la régulation marchande. Cette façon de faire rapproche des réalités économiques perçues par tout un chacun, alors que celles-ci sont rarement présentes dans les cours d'économie enseignés dans les cursus de Sciences économiques à l'université. Ces cours là sont abstraits et adoptent bien souvent une approche en termes de « faits stylisés », hors contexte. L'approche située est au contraire recommandée officiellement par les instructions faites aux enseignants de SES car on leur demande de travailler à partir des connaissances et de l'expérience des élèves. Cette pratique est devenue une habitude dans cette discipline où l'on étudie par exemple le marché du jouet, celui de l'audio-visuel etc. pour illustrer la régulation marchande dans sa généralité. Elle montre le souci de rendre le concept de marché ici étudié, accessible aux élèves en prenant appui sur la compréhension qu'ils en ont du fait de leur expérience sociale du marché.

Ces observations montrent en tout cas qu'il y a une certaine marge d'interprétation des programmes par les enseignants. Elles indiquent aussi que l'étude du curriculum réel ne peut se passer d'analyser ces « macro cohérences » élaborées par les enseignants⁵ et les manuels qu'ils utilisent.

La deuxième sorte d'analyse met en évidence une diversité des façons de gérer la classe, notamment de prendre appui sur la parole des élèves. Les ethnométhodologues (Mehan 1979) montrent que la participation des élèves aux dialogues scolaires n'est pas du même type que d'autres conversations. La leçon se construit sur des échanges ternaires initiés et conclus par le professeur. Ces échanges s'achèvent par une évaluation. Les observations des cours de SES confirment ce phénomène. Mais au-delà de ce constat, en s'intéressant au contenu des échanges, on remarque que les reformulations rectificatives opérées par le professeur tendent à opérer un rapprochement progressif entre les énoncés des élèves et ce que le professeur attend. Tout se passe comme si le professeur cherchait impérativement ce rapprochement, sans prendre nécessairement en considération la logique éventuelle des propos émis par les élèves ; de la sorte il prend appui sur ce qu'ils disent, parfois de façon un peu formelle, en laissant de côté ce qui reste d'incompréhension, de malentendu perceptible dans les bouts de phrases que les élèves prononcent. Quand un professeur est plus attentif en profondeur au

5. En SES les manuels sont presque tous conçus par des enseignants en exercice.

propos des élèves, cela exige un très bon climat, une grande confiance mutuelle et une parfaite maîtrise par le professeur de l'objet dont il vise l'enseignement. Sans quoi, il risque de perdre sa propre cohérence, en empruntant celle de l'élève et de déstabiliser la conduite d'ensemble de son enseignement, ce qui peut se produire.

Par delà le procédé de reformulation rectificative commun aux diverses séquences analysées, celles-ci se différencient par les façons dont les professeurs s'y prennent pour donner sens à ce qu'ils cherchent à enseigner à leurs élèves. Il y a des dominantes différentes chez chacun des professeurs. Pour l'un l'exemple joue un rôle très important, un autre organise la classe comme une scène où les personnes s'impliquent dans les échanges de répliques, un autre encore conduit avec ses élèves un dialogue serré appuyé sur les expériences sociales des élèves convoquées dans l'analyse du fonctionnement du marché et de la formation des prix. Dans tous les cas, il s'agit d'établir un lien entre le savoir énoncé en classe et le fonctionnement effectif du monde contemporain, ce faisant de relier le savoir nouveau à ce qui est déjà connu des élèves (Chatel et alii 1995).

Ce travail de recherche plaide donc pour reconnaître la diversité des façons de faire, sans chercher à relier cette diversité à d'autres variables génériques. Il vise à caractériser cette diversité sur deux plans, en termes des significations économiques et sociales des objets enseignés et en termes de façons de conduire le dialogue durant le cours. J'ai tenté de caractériser cette diversité en invoquant, à titre de première hypothèse, la signification que les professeurs confèrent à ce thème du marché et l'idée qu'ils se font de la façon dont les élèves apprennent. Ces deux dimensions des pratiques ont été élaborées par la suite dans une démarche d'abstraction progressive. Fidèle à cette chronologie de mon travail, je rendrai compte infra de la modélisation de l'action éducative qui en a résulté.

1.3. Dialectique de la cohérence et du dialogue

Confrontés aux analyses de leurs séquences de cours, plusieurs enseignants participant à ces recherches se sont étonnés de la faible place qu'ils laissaient à leurs élèves dans la construction du cours, de leur capacité à ne pas entendre une grande part de ce que les élèves disaient en classe dès lors que cela ne s'accordait pas facilement avec la cohérence du discours qu'ils avaient préparé et cherchaient à faire entendre. Une recherche suivante prenant pour objet la « pédagogie active » mise en œuvre en sciences économiques et sociales, selon

les recommandations officielles, va confirmer ce phénomène. Cette recherche était expérimentale, les professeurs participants se donnent expressément pour objectif la pratique d'une mise en activité intellectuelle des élèves et construisent des dispositifs d'enseignement allant dans ce sens.

Il apparaît à l'analyse des cours que malgré l'intention de faire participer les élèves à l'avancée du cours, les professeurs n'arrivent pas forcément à tirer parti des occasions offertes ou à réaliser ce qui avait été projeté.

Ainsi, je montre (Chatel 2001, p. 227-232) un professeur qui laisse de côté sans l'entendre le raisonnement interrogatif tenu à haute voix par un élève et qui porte précisément sur l'objet mis à l'étude. L'enseignante est occupée par les interventions d'un autre élève qu'elle considère, semble-t-il, comme quelque peu provocatrices et perturbatrices de l'ordre pédagogique. Elle n'entend pas le premier parce qu'elle ne reconnaît pas dans ses propos des éléments présents dans le débat théorique en économie et parce qu'elle privilégie le maintien de la relation aux élèves qu'elle sent en péril. Reprenant une distinction de Tochon (1991), on dira qu'elle privilégie en l'occurrence l'agenda pédagogique (relation aux élèves), sur l'agenda didactique (organisation des contenus), probablement parce qu'elle ne voit pas le parti qu'elle pourrait tirer de l'intervention de cet élève dans l'avancée du cours au plan des contenus. Dans un autre cours, dont le contenu et les dispositifs sont préparés par deux professeurs (Grosse et Soin 2000), l'un d'entre eux renonce, à son insu, durant le déroulement de l'enseignement à réaliser le projet commun. Il revient à sa façon habituelle de traiter la question du marché, devant sa difficulté à emprunter la nouvelle cohérence prévue dans une classe où les élèves, notamment les garçons et les filles, s'entendent mal. Tout est prétexte à dispute entre eux. Dans un autre cas, de façon analogue (Chatel 2001 p.232-238), un professeur renonce à donner la parole aux élèves qu'elle sollicitait sans grand succès, et achève la séquence de cours en dictant des définitions, faute de pouvoir mettre en œuvre le travail prévu d'analyse de textes et de documents.

Comme le disent Leinhart et Greeno (1986), l'enseignement doit concilier constamment deux agendas : gérer les contenus et gérer la relation immédiate des élèves aux contenus. Ce double souci rend difficile l'introduction d'une nouvelle cohérence car à ces occasions, le maintien toujours incertain de la relation immédiate des élèves au contenu, ce que les didacticiens nomment « la relation didactique », est périlleux. Une incertitude plus grande qu'à l'habitude est introduite dans le déroulement de la séquence. Pour éviter soit la perte de la maîtrise des comportements des élèves (brouhaha, inattention, provocations, désordres etc.), soit la perte

du contrôle de l'exactitude des contenus enseignés, les professeurs, lorsqu'ils sont en difficulté, se rabattent sur une cohérence et une méthode de gestion de la relation des élèves au contenu qu'ils maîtrisent eux-mêmes et à laquelle ils savent pouvoir facilement conduire leurs élèves. Ils retrouvent ainsi une capacité à canaliser pas à pas l'incertitude de la relation didactique et pédagogique. Plus les élèves réfléchissent sur les phénomènes économiques et sociaux provenant de leur expérience et de leurs connaissances, plus ils sortent des stéréotypes et plus profus, divers, inattendus sont leurs énoncés, du moins dans un premier temps. Tenter d'accepter leur parole pour en tirer parti dans l'avancée du cours suppose donc à la fois la confiance dans leur adhésion au projet commun d'apprentissage et une véritable maîtrise du contenu de la part du professeur pour ne pas perdre cette richesse dans ses reformulations rectificatives. La vigilance s'impose sur le discours effectivement tenu en classe car diverses sortes de cheminements sont possibles et le risque de dérapage est bien réel. On comprend que ce souci de cohérence et d'exactitude conduisent les professeurs à limiter les activités des élèves qui risqueraient de produire ces dérives.

1.4. Les figures de la diversité

J'ai tenté de modéliser cette diversité des modes de faire des professeurs en construisant une grammaire des scénarios d'action possibles des professeurs (Chatel 1997 ; Chatel 2001). Ces scénarios sont élaborés en systématisant les hypothèses d'interprétation issues des travaux empiriques évoqués ci-dessus.

Deux dimensions sont retenues pour rendre compte de l'action éducative : la conception de l'action et celle de l'acteur. Sur chaque dimension sont opposées deux modalités polaires.

Ainsi l'action éducative est-elle caractérisée par son objet : apprendre pour savoir. Deux conceptions du savoir sont opposées. « Le savoir » (substantif) conçu comme un corpus, un ensemble de textes ou de règles et « savoir » (verbe) conçu comme une activité des personnes, nourrie du patrimoine culturel de l'humanité mais toujours à reprendre.

Sur la deuxième dimension relative à l'identité des acteurs, on oppose les acteurs conçus comme des individus, voire des personnes singulières, aux acteurs conçus comme fondus dans un rôle, identifiés par leur appartenance à une catégorie.

Quatre figures de l'action éducative naissent du croisement de ces caractéristiques. Ces figures sont des idéaux-types, nommés « monde possible d'éducation », en affinité avec la démarche de l'économie des conventions, affinité que j'exposerai plus loin dans cette note.

LES MONDES D'EDUCATION

	<p>SAVOIR VERBE: une activité qui se nourrit de l'expérience, réappropriation des connaissances d'autrui et de celles qui sont inscrites dans les livres ou dans les choses.</p>	<p>SAVOIR SUBSTANTIF: complètement descriptible par les mots et les règles, connaissances objectives entreposées dans les choses et dans les livres.</p>
<p>IDENTITE INDIVIDUELLE de celui qui apprend</p>	<p>MONDE DIDACTIQUE :</p> <p>Temps: le temps de l'apprentissage est celui de l'appropriation par l'élève de la connaissance relative à l'objet qu'il étudie.</p> <p>Professeur: il maîtrise l'objet d'étude et se rend disponible pour permettre à chaque élève de s'engager dans l'enquête à son sujet. Il mobilise les moyens nécessaires, au cours de cette étude.</p> <p>Elève: travaille, grâce à l'aide du maître, à produire ses propres connaissances sur l'objet d'étude.</p> <p>Evaluation: sur une réalisation singulière de l'élève, portant sur l'objet spécifique donné à l'étude, dans un jugement dont les attendus sont débattus entre maître et élèves.</p> <p>Dérive: risque de non clôture de l'enquête.</p> <p>Incertitude : porte sur les « problèmes » à élucider.</p>	<p>MONDE PEDAGOGIQUE :</p> <p>Temps: instantanéité de la transformation de l'enseignement en apprentissage.</p> <p>Professeur: médiateur, disponible pour aider chacun des élèves, mettre le savoir à sa disposition.</p> <p>Elève: s'exprime durant l'enseignement, il est au centre du processus.</p> <p>Evaluation: formative pour une pédagogie différenciée, sommative mais adaptée à chacun.</p> <p>Dérive: oubli de l'enjeu de connaissances au profit des relations de convivialité.</p> <p>Incertitude : limitée aux relations entre les personnes.</p>
<p>IDENTITE GNERIQUE, l'élève est fondu dans le groupe classe.</p>	<p>MONDE MAGISTRAL :</p> <p>Temps: le temps de l'apprentissage est décalé relativement au temps de l'enseignement. Celui-ci ne fait qu'amorcer les apprentissages qui se font dans la durée.</p> <p>Professeur: donne à voir à la classe son activité dans le savoir, réinterprète et adapte l'objet d'étude aux capacités de réception par la classe de son discours. Le professeur est savant, c'est un modèle.</p> <p>Elève: l'élève écoute, enregistre, cherche à comprendre par lui-même. Le "métier d'élève" consiste à comprendre en imitant activement le maître.</p> <p>Evaluation: sur des réalisations de synthèse après l'achèvement de l'étude d'une question ou d'un thème. Le maître est le juge de la qualité, de ces réalisations : problématiser et produire un travail achevé.</p> <p>Dérive: centration sur le maître, difficulté très grande du métier d'élève.</p> <p>Incertitude : sur les connaissances, portée par les élèves.</p>	<p>MONDE SCOLAIRE :</p> <p>Temps: synchronie entre enseignement et apprentissage.</p> <p>Professeur: met la classe au travail, organiser les exercices et le découpage des énoncés à assimiler, s'aide des instruments prévus à cet effet (manuels, logiciels, etc.). Métier de professeur : maîtriser les dispositifs et méthodes.</p> <p>Elèves: écouter, s'exercer, répéter, apprendre en pratiquant le "métier d'élève".</p> <p>Evaluation: plutôt sommative avec un corrigé type complet et un barème détaillé, vérification de l'exactitude des énoncés appris, de la bonne application des règles.</p> <p>Dérive: risque d'ennui.</p> <p>Incertitude : limitée par la formalisation du savoir et par les dispositifs d'enseignement.</p>

Source : E. Chatel, *Comment évaluer l'éducation ?*, 2001a, p.147, modifié.

Ces catégories servent de grammaire pour l'analyse des cours qui ont eu lieu effectivement. Elles permettent de montrer une certaine diversité de logiques d'enseignement exposées dans le tableau ci-dessus. Voyons par exemple les diverses modalités de gestion du temps de l'étude et de l'apprentissage : dans le monde didactique le temps est celui de l'appropriation par les élèves des connaissances issues des problèmes qu'ils résolvent, on retrouve l'après-coup décrit par les didacticiens ; dans le monde scolaire il y a synchronie entre l'enseignement et l'apprentissage. Chaque monde est aussi caractérisé par la forme d'évaluation qui y domine et par les dérives qui peuvent s'y produire. La dérive exprime la possibilité que le projet d'enseignement ou d'apprentissage ne soit pas réalisé, il résulte de la forme particulière d'incertitude propre à chaque monde. Dans le monde scolaire, les deux dimensions de

l'incertitude sont limitées par le formalisme, dans le monde magistral l'incertitude sur le savoir effectivement enseigné est limitée par la position haute du professeur, l'incertitude sur le résultat est reportée sur les élèves. Dans le monde pédagogique, c'est la relation qui est incertaine et qui fait l'enjeu de l'action éducative, dans le monde didactique l'incertitude porte sur la problématisation d'un savoir que l'élève doit s'approprier.

Les enseignements effectifs se révèlent largement orientés par les projets et les façons de faire habituelles de chaque professeur, par les caractéristiques des élèves, tout en étant aussi, mais à des degrés divers selon le « monde d'éducation » qui domine dans une pratique enseignante et une classe, susceptibles de s'écarter du projet prévu *ex ante*. Ces mondes permettent de retracer le passage éventuel d'une logique à une autre au cours de l'enseignement quand la classe résiste, s'agite, ne suit pas ou que le professeur n'est pas très sûr de lui, n'arrive pas à tenir le scénario qu'il avait en tête plus ou moins consciemment. Les cours peuvent échapper au projet initial du professeur. Sa maîtrise de la situation passe alors par sa capacité à maintenir la relation didactique en passant éventuellement d'un monde à un autre, obligé qu'il est d'assurer impérativement sur le temps de l'année la poursuite de sa relation aux élèves de sa classe. Dans certains cas, le cours n'aboutit pas à enseigner ce qui était prévu et peut connaître une certaine incohérence. C'est notamment le cas dans les classes où les problèmes de maintien de l'ordre scolaire et de la relation didactique sont les plus prégnants. La double contrainte de maintien de l'ordre, c'est-à-dire de la cohésion de la classe nécessaire à la poursuite de l'activité collective, et celle du maintien du caractère exact et globalement cohérent du propos, incitent à la gestion selon le monde magistral ou scolaire. Ceci explique leur prégnance dans le cadre organisationnel des classes de lycée.

Au-delà d'une caractérisation plurielle de la réalisation effective des cours, cela montre qu'émerge de ces enseignements effectifs une certaine pluralité légitime des significations effectivement enseignées sur un même item du programme de sciences économiques et sociales. Par ailleurs les cours effectivement réalisés peuvent se révéler partiellement inexacts ou incohérents au plan scientifique.

2. De la didactique des mathématiques à la didactique comparée : malentendus, convergences, différences

La didactique des mathématiques a montré une grande fécondité et fourni au domaine des didactiques disciplinaires un appareil théorique important notamment grâce aux travaux de Yves Chevallard et de Guy Brousseau.

Cependant le lecteur extérieur à la communauté des didacticiens des mathématiques est à la fois impressionné et parfois irrité du caractère abstrait et peu accessible de ces constructions théoriques. Elles s'éclairent cependant aujourd'hui par de nouvelles publications qui établissent un lien plus élaboré avec d'autres théorisations de l'action dans les sciences de l'homme (Sensévy 2001) ; elles sont de plus appuyées sur des travaux empiriques au-delà de la didactique des mathématiques (Revue française de pédagogie, 2002) ce qui accroît leur portée et enrichit leur sens.

Je vais exposer ma position à l'égard de ces théories auxquelles j'emprunte notamment le concept de transposition didactique.

2.1. Incompréhensions ?

Les didacticiens des mathématiques offrent expressément dans les années 2000 un cadre théorique pour l'action du professeur approchée de façon descriptive, sans visée prescriptive. Quand je m'engage dans des recherches en didactique en 1991, je prends d'abord appui sur le concept de transposition didactique car il désigne un espace de transformation des savoirs du fait de l'enseignement. Cependant, en tant que concept de « sociologie du curriculum », la transposition didactique ne me semble pas permettre de rendre compte de ce qui se passe en sciences économiques et sociales, j'y reviendrai plus en détail dans le dernier chapitre de cette note. D'autre part, je considère à ce moment là, que l'ensemble conceptuel construit par Yves Chevallard suppose un déterminisme trop pesant des dispositifs institutionnels pour permettre l'étude de l'action éducative du professeur d'un point de vue descriptif et analytique.

J'écris ainsi : « Le concept de transposition didactique permet d'entrer dans l'action éducative d'une façon radicalement nouvelle relativement aux approches pédagogiques stricto sensu puisqu'il donne aux apprentissages un contenu et, en conséquence, un sens nouveau à l'activité menée en classe. Comme le dit Forquin (1989, p.15) la science savante n'est pas directement communicable à l'élève, pour la rendre transmissible il faut se livrer à un immense travail de restructuration, de réorganisation, de transposition didactique.

Malheureusement la préoccupation d'une légitimité, pensée uniquement comme une contrainte externe, celle qui est engagée et contrôlée par la noosphère, domine la transposition interne, ainsi réduite à n'être pas grand-chose. Quelle place est alors faite à l'enseignant et aux élèves ? Où est l'action éducative, celle qui éduque et transforme ? Comment s'articulent l'une à l'autre et réciproquement curriculum prescrit et curriculum réel ? » (Chatel 2001a, p. 87). Il est vrai que dans les débats publics autour de la transposition didactique des années 1980, les questions de légitimité prennent une grande importance. La question de l'écart entre le savoir enseigné et le savoir savant est formulée en terme de bonne distance au savoir savant (Mercier 2002). Cette distance est selon Chevallard (1986) négociée par la noosphère. Le débat le plus animé concerne la question de la référence finale au seul savoir savant. Ce débat est transversal aux disciplines : le français, les sciences expérimentales, la technologie notamment (Chervel 1977 ; Martinand 1986 ; Arzac, Chevallard, Martinand, Tiberghien 1994).

Je regrette à ce moment là (fin des années 1980) que la phase de transposition interne, soit considérée comme la mise en parole d'un texte déjà fait, un filtre pour accepter les trouvailles de la noosphère, et qu'elle soit, en conséquence, peu étudiée à l'époque par les didacticiens.

Je trouve néanmoins un appui dans les travaux de Guy Brousseau sur la contrat didactique, bien que cette approche ne soit pas nécessairement reprise dans les travaux d'autres didacticiens qui glissent soit vers une conception normative du contrat soit vers une acception durcie en terme de coutume disciplinaire (Collomb 1993). Dans sa théorisation du contrat, Brousseau s'intéresse au paradoxe de l'enseignement qui ne permet pas au maître de communiquer des connaissances en les disant. Le maître ne peut pas tout dire, pour que les élèves apprennent, il faut « dévoluer » le bon problème. « Il faut que le maître pose, mais dissimule une question telle que l'élève, bien qu'il ne connaisse pas la réponse, puisse finir par l'obtenir par son activité propre » (Brousseau, 1987, p.75). Pour cela un contrat hypothétique relie l'enseignant et les élèves, ce contrat implicite stipule que le maître s'engage vis-à-vis des élèves à œuvrer en vue de leurs apprentissages, le contrat oblige réciproquement les élèves à s'engager dans la relation pour apprendre. Ce contrat de confiance s'actualise à tout moment et consiste en des attentes réciproques qui prennent en chaque cas des contenus spécifiques. Ces contenus sont nommés « milieu » par Brousseau. Le mot contrat ne renvoie pas à un contrat explicite dont les termes seraient négociés, mais c'est un contrat implicite dont les termes se cherchent au cours de l'enseignement. A on sens, il fait place à l'action et à son incertitude intrinsèque du fait des choses, des circonstances,

d'autrui. Il ne signifie pas non plus qu'existerait un bon contrat (Sarrazy 1995), le contrat ne peut toujours qu'être hypothétique, absent dans sa lettre.

A lire la note de synthèse d'Alain Mercier sur la didactique comparée (Mercier 2002), je ne sais si mon interprétation de la théorie des situations, telle qu'elle est formalisée par Chevallard en 1988, était erronée ou si au contraire c'est l'évolution de la théorie vers un positionnement anthropologique plus affirmé qui a permis à la position descriptive de se développer. Mercier remarque que la notion de transposition didactique a été reçue isolément de l'ensemble des concepts associés et particulièrement de tout ce qui a trait aux contraintes de fonctionnement des systèmes didactiques, présents dans les écrits de Chevallard non publiés à l'époque. Cela donnait des textes assez abstraits et d'accès difficile.

Plus fondamentalement, la difficulté que j'ai rencontrée me semble trouver son origine dans l'acception, que je qualifierais de proche de celle des économistes standards, des concepts d'institution et de situation par les didacticiens. Je reviendrai sur ce point dans le chapitre 3 en proposant une acception à la fois sociologique et pragmatiste de ces concepts.

2.2. Une théorie du fonctionnement didactique

Des didacticiens des mathématiques entendent en effet aujourd'hui prendre appui sur la théorie de la transposition didactique et ses développements dans la théorie des situations et la théorie anthropologique du didactique pour étudier l'enseignement dans les classes ordinaires (Revue française de pédagogie 2002). Des lois de fonctionnement sont dégagées, elles permettent d'élaborer un modèle d'action du professeur (Sensévy 2000). Celle-ci est caractérisée comme une action visant à établir et maintenir la relation didactique, c'est-à-dire la relation des élèves à un objet de savoir.

Tout système didactique est institué, chacun est porteur d'attentes largement partagées par les membres de l'institution. Le contrat didactique est ce sur quoi le professeur joue pour délimiter ce que les élèves ont à faire donc la question qu'ils étudient : il aménage le milieu tout en prenant appui sur un arrière fond de significations partagées qui permettent les échanges. Cependant cette activité d'aménagement du milieu (nommé mésogénèse) inclut conjointement deux autres dimensions : un aménagement des places respectives de l'enseignant et des élèves à l'égard du savoir, nommé topogénèse, et du temps de l'étude, nommé chronogénèse. Le professeur tente en effet de donner aux élèves la responsabilité de leur apprentissage (dévolution) en les engageant par la parole dans telle ou telle tâche. Puis,

quand les élèves parviennent à des solutions et les énoncent, le professeur les institutionnalise en les acceptant comme exactes. Il établit alors un lien entre ce qui s'est fait en classe et la culture, il octroie une légitimité à ces énoncés. Par ces actes successifs, des places sont induites et changent, un temps de l'étude prend forme, temps et places dans lesquels le professeur s'accorde à ce que font les élèves, tout en étant à l'initiative. Trois sortes de techniques d'intervention du professeur sont donc distinguées : mésogénétiques, topogénétiques, chronogénétiques, autant d'outils pour l'analyse des situations de classe ordinaire. Elles contribuent comme dit Sensévy (2000) à produire les comportements adéquats des élèves, porteurs de significations partagées.

Les didacticiens des mathématiques outillés par « l'anthropologie du didactique », s'engagent aujourd'hui dans la comparaison pour mieux dégager les logiques et contraintes des systèmes didactiques, ils veulent caractériser les techniques didactiques disponibles dans la culture. Inspirés des travaux de Marcel Mauss, ils se rapprochent donc des pratiques courantes d'enseignement en partant des gestes et outils manipulés comme ostensifs, c'est-à-dire ceux qui « donnent à voir ce que l'on pense afin de contrôler ce que l'on fait » (Fluckiger et Mercier 2002 p.), par exemple compter sur ses doigts, ou avec un boulier ou avec un abaque etc. Ils réalisent que pour enseigner tel ou tel savoir, des objets de culture autres que ceux qui sont enseignés sont nécessaires. Pour que ce que l'on enseigne ne soit pas trop abstrait, il faut que l'école assure une première approche des domaines de réalité. Cela donne de l'importance aux objets culturels qui prennent sens dans la classe et permet à une mémoire collective de se constituer. Pour que l'étude avance, il faut que les savoirs disponibles dans la classe soient suffisamment larges et riches pour nourrir de nouveaux problèmes.

2.3. Convergences et divergences

Cette théorisation du fonctionnement didactique présente l'intérêt de rendre l'action du professeur susceptible d'une étude car répondant à des lois de fonctionnement, tout en étant au sens propre une action, c'est à dire non déterminée *ex ante*.

Je me retrouve dans cette perspective tout en conservant des réticences à l'égard de cette démarche, réticences dont je vais tenter de rendre raison.

Je vois aujourd'hui des proximités entre les caractéristiques du travail d'analyse mené sur l'enseignement des SES que j'ai présenté *supra* et la formalisation construite en didactique des mathématiques.

Il y a convergence dans la caractérisation de l'action du professeur comme action au second degré engageant, infléchissant, s'adaptant à celle des élèves. Pour ma part j'ai parlé d'action relayée (Chatel 1998). Il y a convergence pour l'analyser comme une action s'opérant essentiellement par la parole, l'analyse des moments d'enseignement pouvant de ce fait prendre appui sur des analyses langagières (Sensévy 2000). Comme ces recherches, j'ai bénéficié des travaux de Chevallard sur la transposition. Ils permettent d'étudier la transposition interne (action du professeur avec la classe) en rapport avec la transposition externe (action de la noosphère). J'ai insisté, en ce qui me concerne, sur la complexité des liens de l'une à l'autre, la transposition interne n'est pas seulement nécessairement une application de la transposition externe, elle peut avoir des effets en retour sur les choix des savoirs à enseigner. Il y a convergence encore, au sujet de la régulation par l'évaluation pédagogique, on y reviendra dans le prochain chapitre. Il y a convergence pour s'intéresser aux places relatives de l'enseignant et des élèves à l'égard de l'action conjointe, je parle d'identités respectives, convergence enfin pour prendre en considération la question du temps de l'étude comme on le voit dans les figures types que constituent les « mondes d'éducation » (voir tableau *supra*).

Cependant je pointe explicitement la question de l'incertitude de la conduite de l'action du professeur, ce que les didacticiens des mathématiques ne font pas. J'ai centré mon analyse sur l'impact de l'incertitude sur les savoirs enseignés et sur leur signification. Si j'ai porté attention à la gestion du temps et des relations maître élève c'est pour leurs conséquences sur les significations enseignées et acquises des élèves. Je qualifie en effet cette incertitude de double (Chatel 1996 ; 1998) :

- incertitude sur les significations effectivement enseignées, le cours qui est effectivement réalisé peut ne pas correspondre à ce qui est recevable dans l'institution scolaire soit parce que le projet de l'enseignant est défaillant soit parce que le cours, dans son effectuation, échappe à son projet et perd de sa cohérence.
- incertitude sur les apprentissages des élèves. Cette incertitude concerne les significations que l'enseignant voudrait voir chaque élève constituer. Mais dans la gestion collective de la classe, le contrôle rapproché des acquis individuels de chaque élève lui échappe en partie.

Seule la deuxième dimension de l'incertitude, incertitude relative aux significations retenues par les élèves, me semble prise en considération par les didacticiens des mathématiques. Elle l'est par le moyen du concept de contrat didactique, dont le nom, contrat, est au demeurant mal choisi pour évoquer l'incertitude. Cela vient de ce que les didacticiens modélisent l'élève plus que la classe. Ils négligent de ce fait l'incertitude relevant de sa conduite. Nous avons vu, dans les cas présentés précédemment en classe de SES que les ajustements du professeur sur les contenus peuvent lui échapper quand il n'arrive pas à maîtriser des significations perturbatrices qui lui viennent des élèves de la classe. L'incertitude sur les significations effectivement enseignées, première dimension de l'incertitude, vient en grande partie de la gestion des relations aux élèves de la classe, en tant que groupe. Des multiples configurations de classe, de la conduite précise des enseignements résulte l'émergence, sur un même item de programme, d'une pluralité de significations véritablement enseignées (première dimension de l'incertitude) et des incohérences. Cette pluralité provient à la fois des intentions diverses des professeurs, qui sont plus ou moins consciemment articulées aux finalités qu'ils visent. Elle provient aussi de la diversité de leurs habitudes d'enseignement, donc des pratiques mises en œuvre. Elle provient enfin des réactions des classes, lors de la réalisation effective et des façons qu'ont les professeurs d'y faire face.

A cette insistance qu'il m'a été nécessaire de donner à la dimension d'incertitude sur les contenus effectivement enseignés et les significations qui sont en conséquences construites par les élèves, je vois deux raisons.

La première tient peut-être aux spécificités des enseignements des sciences de la société. Les sciences économiques et sociales ne répondent pas au même régime de vérité que les mathématiques ou les sciences expérimentales. De tous les phénomènes sociaux on peut donner des interprétations plurielles, également recevables au plan scientifique, mais porteuses de significations différentes et parfois plus ou moins proches de cohérences politiques diverses. Les sciences sociales se prêtent mal à la définition d'un ordre d'apprentissage, souligne Gaffard (2002), les concepts économiques sont d'emblée complexes. Leur usage en classe est susceptible de glissements producteurs d'incohérences scientifiques difficiles à éviter, surtout si on ne se préoccupe pas de ce qui a été énoncé effectivement durant le cours.

De plus l'enseignement des sciences de la société dans le second degré n'a pas pour unique finalité d'être une propédeutique dans ce domaine de savoirs. Il se veut éducation à une

citoyenneté critique. En conséquence, les connaissances économiques et sociales dont on veut doter les élèves ne prétendent pas leur dicter ce qui serait le bon choix en matière économique ou sociale, les choix dans ce domaine sont politiques. L'objectif est plutôt de les former à l'exercice de la démocratie, de les aider pour délibérer et agir aujourd'hui et demain en citoyens plus avertis et critiques. Il n'y a donc pas aux questions qui leurs sont posées ou qui sont abordées avec eux une unique réponse attendue, mais un éventail de réponses possibles assorties d'arguments recevables et correctement ordonnés.

Ces divers éléments témoignent d'une pluralité de significations légitimes qu'un même item de programme peut prendre.

La deuxième raison de porter l'accent sur l'incertitude dans la réalisation du cours provient de ce que mon projet de recherche visait principalement à montrer l'épaisseur du moment de la réalisation et la diversité des possibilités pratiques de celles-ci. Cet espace d'action du professeur est nécessaire pour enseigner les contenus des programmes si on accepte le principe de transposition comme apprêt du savoir en accord avec des significations qui soient socialement valables. Dans cette réalisation le professeur fait face à la présence des élèves, seulement anticipée lors de la préparation. Or, on sait qu'aujourd'hui, plus qu'autrefois, même au niveau des lycées, les situations scolaires peuvent ne pas tenir (Derouet 1998), l'ordre ne va pas de soi (Dubet 2002), il faut l'assurer ou le restaurer à chaque heure de cours. Anne Barrère (Barrère 2000) fait remarquer que le travail des enseignants du second degré comporte pour tâche centrale ce moment du cours par rapport auquel la préparation est orientée. Ce moment du cours est devenu plus complexe du fait de l'énergie qu'il faut investir dans le maintien de l'ordre. L'organisation du travail des élèves et les conditions de l'apprentissage, fait-elle remarquer, ne peuvent trouver un modèle à suivre, les enseignants doivent « bricoler » selon les situations diverses auxquelles ils sont confrontés. Je me suis préoccupé de ce « bricolage ».

2.4. Malentendus et incertitude

Les didacticiens en modélisant le fonctionnement didactique d'une façon qui privilégie en l'élève « le sujet épistémique », négligent d'autres déterminations qui interviennent en classe, notamment le fait que les enseignants ne s'adressent pas à un élève au singulier mais à un ensemble de personnes différentes, issues de divers milieux sociaux, réunies pour former une classe. En oubliant que la classe n'est pas une somme de sujets épistémiques, ils oublient les

déterminants sociaux et culturels qui interviennent dans l'enseignement, notamment la diversité des rapports que les élèves ont au savoir.

Or l'adhésion de chacun d'entre eux au projet d'enseignement du professeur n'est pas acquise, ce sont des adolescents mais surtout des personnes « autres » à faire coopérer, pour qui, de plus, le projet éducatif de l'école n'a pas nécessairement de sens. Il faut durant le moment des cours tenter de conférer aux apprentissages un sens scolairement valable, le construire et reconstruire constamment (Bautier, Charlot, Rochex 1992). Les travaux de l'équipe ESCOL ont contribué à faire comprendre le rôle que le rapport au savoir peut jouer dans la mise en activité intellectuelle des élèves sur les objets d'enseignement. Ce rapport au savoir comporte une dimension subjective et une dimension sociale (Rochex 1995). Les élèves existent hors de l'école, dans leur entourage social ils se forment un rapport à l'école et aux savoirs qui a une influence sur leur adhésion à l'activité dans laquelle les professeurs cherchent à les faire entrer. Pour les élèves des milieux populaires le rapport au savoir requis par les exercices scolaires ne va pas de soi, ce qui peut engendrer un malentendu persistant durant la scolarité sur les attentes de l'école. Mon propre travail prend rarement pour objet l'activité des élèves en tant que telle. Cependant les recherches auxquelles j'ai collaboré⁶ avec des membres de cette équipe m'ont sensibilisé aux décalages éventuels entre élèves et professeurs relatifs aux caractéristiques de l'activité attendue. Cette possibilité de malentendu sur le sens de l'activité qui se produit à l'école est une source de la double incertitude du cours de l'activité éducative que je souligne dans ma théorisation.

Si « un malentendu » mérite d'être levé parce qu'il dérange la relation didactique, l'incertitude de l'activité éducative n'est pas à mon sens négative en elle-même. Le projet de limiter cette incertitude, par exemple en programmant plus strictement les exercices et autres dispositifs concrets d'enseignement, peut éviter certains écueils et aider les enseignants ; cependant ces tentatives méritent un examen soigneux, car comme tout dispositif, elles servent de ressource et encadrent l'activité, donc elles l'orientent. De plus, elles ne sont qu'une aide, le propre même de l'enseignement est de tenter une médiation culturelle, à l'initiative du professeur. Cette médiation a lieu d'être parce que les élèves sont des personnes singulières auxquelles il doit s'adapter pour la rendre possible, ce qui rend la chose par nature incertaine. Une part d'incertitude est nécessaire à la médiation pour la rendre possible. Cela confère une responsabilité au professeur dans sa conduite avec les élèves, c'est à lui, de

6. Chatel, Roger, Rochex 1994 (Vol.Ip.227) et CNCRE 1999 (Rapport joint)

maintenir la relation didactique ce qui suppose de rendre le savoir accessible aux élèves, tout en assurant la validité des savoirs qui sont effectivement enseignés. Rochex (2002) désigne cette forme de conduite de l'activité par l'expression d'activité intérieurement normée. Cette expression montre que l'action n'est pas la poursuite toute simple d'un but qu'il n'y aurait qu'à « bien » choisir en prenant les bons instruments didactiques et pédagogiques, en assurer le « bon » déroulement est le fait de l'acteur *in situ*. Ce cours de l'action suppose des ajustements constants selon des normes que l'acteur, personne socialisée, considère comme impératives. Or le maintien de la validité scientifique des savoirs enseignés est une norme constitutive de la mission de l'école et qui fait consensus dans la profession enseignante. La formation initiale des maîtres est supposée garantir son respect.

Cependant le critère d'exactitude scientifique renvoie au régime de vérité du savoir enseigné, il se pose spécifiquement dans l'enseignement des sciences de la société. De plus, sur les questions sociales, les élèves ont des connaissances et une expérience, le professeur fait face à des énoncés dont la signification que les élèves leur prêtent peut perturber l'avancée du cours prévu. Il n'est pas toujours aisé de maintenir la validité des savoirs enseignés, dans les ajustements qu'il doit opérer avec les élèves, notamment durant le temps du cours et compte tenu du fait que le professeur ne peut pas produire en sciences de la société des affirmations « vraies » sur le même mode indiscutable que dans les sciences expérimentales. L'activité « selon le monde didactique », modélise une posture enseignante qui cherche à prendre en charge l'éventuel décalage des attentes pour tenter de le réduire en travaillant à enrôler les élèves dans l'activité intellectuelle souhaitée. Elle se révèle particulièrement incertaine, donc risquée pour les enseignants dans la conduite de la classe, elle est probablement aussi particulièrement riche en opportunités de rapprochement des élèves d'une posture d'appropriation intellectuelle en sciences de la société.

3. L'action éducative en tant que choix entre des variables dans les travaux processus-produit

Avec les travaux processus-produit on abandonne la préoccupation des significations qui méritent d'être enseignées. Ce courant, d'inspiration nord américaine, adopte en effet une démarche analogue à celle en usage en économie de l'éducation sur l'efficacité dont je vais présenter l'essentiel. Il m'a été nécessaire d'en comprendre les principes, notamment la conception de l'action éducative, de façon à me situer à son égard, on le verra de façon critique.

Reliant explicitement le processus d'enseignement et son produit, ce courant comporte une figure de l'action. Celle-ci est empruntée à la méthodologie des économistes et au modèle économique du choix rationnel, l'action des enseignants, nous allons le voir est alors modélisée comme étant une procédure de choix entre des variables de comportements, de gestion de la classe ou d'organisation, choix dont on cherche à mesurer les effets sur les apprentissages des élèves. Ma critique concerne tant la conception de l'action que celle du résultat, elle comporte donc deux volets. Le premier porte sur la modélisation de l'action éducative en tant que choix, elle est exposée dans cette partie, le deuxième porte sur la spécification du résultat de l'action éducative comme apprentissage mesurable des élèves, ignorant de ce fait la spécificité des contenus des savoirs destinés à l'apprentissage, la question de leurs significations et de leur validité, elle sera exposée dans le prochain chapitre.

3.1. De la fonction de production aux travaux processus produit

L'ensemble des recherches effectuées avec des méthodes corrélationnelles apporte avec lui la force des traitements quantitatifs. Il est donc porteur de résultats dont la critique conduit à une évolution et à un affinement progressif des méthodes jusqu'à s'affranchir pour certaines de ce cadre théorique lui-même.

La question de l'efficacité interne du système éducatif est posée par les économistes de l'éducation en terme de relation entre input et output, c'est-à-dire en envisageant la production d'éducation selon le modèle de la fonction de production. Pour adapter ce modèle à l'éducation, il faut tout à la fois définir les inputs ou moyens de l'éducation, les outputs ou résultats et choisir un niveau auquel analyser la combinaison de "facteurs de production". A chaque niveau, - tel que celui du système scolaire d'un échelon géographique, celui d'un établissement, celui d'une classe - les inputs, plus que les outputs, changent de spécification. Par exemple l'input financier est important aux deux premiers niveaux, il n'est pas pertinent en ce qui concerne le niveau de la classe. Nous délaierons ici les travaux portant que l'entité « établissement » et les entités plus larges, car ils ne concernent pas principalement l'enseignement. Nous nous concentrerons sur les travaux portant sur l'action des maîtres avec leurs élèves, dans les classes.

3.1.1. L'effet maître dans les travaux processus produit

Ces travaux sont fondés, à l'origine, sur la pédagogie comportementaliste et cherchent à établir des relations entre les comportements des maîtres, leurs méthodes ou techniques d'enseignement, et les résultats des élèves à partir d'enquêtes avec de vastes échantillons (Crahay et Lafontaine 1986). Ils mettent donc très nettement l'accent sur le rôle de l'enseignant, considéré comme le vecteur essentiel de l'institution éducative. L'objectif est d'évaluer les maîtres par leur efficacité comparée et aussi de se donner les moyens de repérer les caractéristiques du "bon" maître en vue d'améliorer la formation professionnelle des enseignants. Par la suite les modèles se complexifieront car l'explication par les variables de présages relatives aux caractéristiques *a priori* des maîtres tourne court rapidement ; ils incluront des variables de contexte, qui prennent largement en compte les caractéristiques génériques de la situation d'enseignement : caractéristiques des maîtres (sexe, âge, formation, statut etc.), caractéristiques des élèves (*idem*), caractéristiques de l'établissement, caractéristiques de la classe. Ils chercheront enfin à délimiter des variables décrivant les façons d'enseigner, nommées variables de processus. On suppose donc que ces variables de processus, inputs dans les modèles, sont reproductibles. Les acquisitions des élèves (les outputs) sont mesurées par leurs progressions évaluées par des tests, parfois par des résultats aux examens⁷.

Ce sont donc les styles d'enseignement et de conduite de la classe qui sont répertoriés comme variables « de processus ». Le choix de ces variables est inspiré par la littérature de "pédagogie générale" comme les catégories de Bloom ou celles de Flanders (Doyle 1978). Flanders suppose, par exemple, que l'enseignant efficace procède de façon indirecte, plutôt que d'énoncer directement ou de donner des directives explicites, il parle peu, questionne, reprend les suggestions des élèves, encourage et félicite. Il élabore une grille d'observation de l'enseignement en fonction du degré de liberté que le maître laisse à l'élève (Crahay 1989): nombre de questions, d'encouragements, du temps pris par les énoncés du maître, par les réponses des élèves. Les recherches sur l'efficacité ne confirmeront pas l'hypothèse de départ de Flanders, mais montreront au contraire l'effet positif de directives explicites, d'énoncés clairs et structurés de la part du maître (Broophy and Good 1986).

7. Contrairement à ce qui est fait pour les établissements, il y a peu de travaux qui prennent en compte les outputs non scolaires de l'enseignement en classe, tels que sociabilité, confiance en soi etc. dans les travaux sur les effets maître-classe.

A l'aide de ces catégories, on observe des réalisations ordinaires, donc des façons d'enseigner qui sont, a priori, praticables. Parfois on change volontairement quelques paramètres en manipulant certaines formes d'enseignement, les variables explicatives, afin d'en voir les effets sur les acquisitions des élèves. On crée donc expérimentalement des styles d'enseignement différents par la façon d'exercer l'autorité, de guider le travail des élèves, de les questionner, de structurer le cours, d'organiser le temps du travail en classe ou à la maison, de mettre les élèves en groupe autonomes, d'individualiser l'enseignement, de rythmer la progression du cours etc...

3.1.2. Travaux sur l'effet-maître en France

Il existe des travaux de recherche sur cette question, effectués dans la perspective de cerner l'efficacité enseignante, mais ils sont en nombre limité au regard des travaux anglo-saxons. De plus la plupart d'entre eux prennent pour variables explicatives des caractéristiques des élèves, des maîtres, des classes, rarement les caractéristiques des pratiques pédagogiques, dites « variables de processus » dans la littérature. Quand celles-ci sont incluses dans les modèles, elles le sont en tant que variables déclarées par les enseignants ou observées par les chercheurs dans la réalité de l'enseignement, jamais, à ma connaissance, on ne recourt à des recherches expérimentales.

Alain Mingat est pionnier de ce type de travaux à l'IREDU. Il met en évidence l'existence d'un effet-maître dans les classes de collège et au cours préparatoire (Mingat 1988 et 1991). Il ne trouve pas d'effet significatif, sur les résultats des élèves, des caractéristiques facilement repérables des enseignants tels que leur statut au collège (PEGC ou professeurs type lycée), le passage par l'école normale pour les instituteurs, le sexe, ou l'ancienneté. Les maîtres d'origine populaire seraient plutôt plus efficaces que leurs collègues et les enseignants qui se révèlent pédagogiquement les plus efficaces auraient aussi tendance à être les plus égalisateurs, c'est-à-dire à rapprocher les résultats des élèves de leur classe. Il n'en reste pas moins que ces travaux concluent à la très forte influence du niveau initial des élèves sur leurs acquisitions en cours d'année et à un effet très important de la variable "classe", effet qui ne s'explique que très peu par des caractéristiques repérables du maître ou de la classe.

Christine Audouin-Leroy et Marie Duru-Bellat (1991), montrent, sur les résultats des élèves en C.P., l'impact de ces pratiques déclarées, mais il apparaît quantitativement faible. Dans leur recherche menée sur les progrès en français et en mathématiques au CE2, Nathalie Serra et

Michelle Richard (1994) cherchent à avancer dans l'identification des "pédagogies" efficaces. Elles trouvent que l'impact du niveau initial est plus important sur les résultats que l'effet du maître ce qui relativise sérieusement la possibilité de saisir statistiquement l'effet propre d'un maître sur une année. Quant aux types de pédagogie et aux pratiques distinctes de gestion de la classe, elles se révèlent n'avoir que peu d'impact sur les résultats des élèves. Ces variables semblent avoir un certain effet, mais il est nettement moindre que celui qu'exerce le niveau initial des élèves. Celui-ci résume en partie les effets de la scolarité antérieure et des caractéristiques personnelles et sociales des élèves.

Pascal Bressoux et ses collègues (Bressoux 1993, Bressoux, Coustère Leroy-Audouin 1997) ont travaillé sur un échantillon de 2260 élèves et 145 classes de CE2. Leurs résultats confirment l'impact du niveau initial sur le progrès des élèves mais donnent d'autres résultats plus controversés. Ils montrent, par exemple, l'impact positif de l'expérience et de la formation à l'école normale par rapport à un débutant non passé par l'école normale sur les résultats des élèves⁸, l'avantage de la baisse des effectifs⁹, des différences sensibles entre les disciplines du point de vue de l'influence positive de la hausse de la formation initiale et négative de l'hétérogénéité des élèves.

En somme, il paraît difficile de cerner l'efficacité éducative par la spécification de variables de "processus" caractérisant a priori les méthodes d'enseignement ou de conduite de la classe. Comme le dit Pascal Bressoux (1994, p.108) si l'on reconnaît maintenant "*l'ampleur des effets-classes, nous avons encore bien peu de connaissances concernant les facteurs qui favorisent les acquisitions des élèves*". Une grande part de la variance expliquée l'est par l'effet conjoint du maître et de sa classe et peu ou très peu par les variables que l'on isole, à l'exception de l'âge des élèves et, plus encore, de leur niveau initial, toujours corrélés avec la réussite scolaire et la progression. Les études empiriques constituent néanmoins un moyen de mettre en question un certain nombre de théories pédagogiques ou d'intuitions, quand les résultats obtenus par diverses recherches convergent. Elles confirment, en tout état de cause, l'importance de ce qui se joue dans la classe sur les résultats des élèves.

8. Kramarz (2004) travaillant avec P. Bressoux sur l'effet de la formation reçue en l'IUFM par les professeurs des écoles confirme ce résultat.

9. La question de l'influence de la taille des classes sur les résultats des élèves est une question très controversée (Meuret 2001 ; Piketty 2004). En tout état de cause, elle n'est guère du ressort de l'activité des enseignants et n'entre donc pas dans le champ de ce chapitre.

3.2. Critiques et perspectives systémiques

Ces recherches corrélationnelles supposent, à l'évidence, une simplification du réel qui est au principe même de la modélisation et de la production des résultats empiriques qui s'en suit. Il est intéressant d'avoir précisément à l'esprit les choix méthodologiques sous-jacents pour évaluer l'intérêt de ces résultats. Ces modèles représentent l'action éducative comme résultat de l'effet conjoint de diverses variables inputs, supposées indépendantes les unes des autres et indépendantes a priori des variables outputs. L'action est donc modélisée comme un choix entre ces variables. Cependant diverses critiques vont porter sur la spécification de ces variables et montrer leur interdépendance. Ces critiques ouvrent de nouvelles perspectives, qui sortent de la modélisation de l'action éducative conçue comme agencement de variables.

3.2.1. Les critiques

La première critique porte sur la stabilité de ce qui est considéré dans ces modèles comme étant des « variables ». En effet, les "inputs" les mieux corrélés aux résultats ne sont pas pour autant facilement répliquables. Peut-on donner une interprétation sûre à la directive d'avoir "un cours clair et structuré" ou "un niveau de difficulté approprié à celui des élèves" ? Les catégories de comportement ou les styles d'enseignement sont assez sommairement désignés, les pratiques pédagogiques recensées sont supposées bien repérées et stables pour en faire des « variables », or il ne va pas de soi que les enseignements effectifs répondent à une telle description. De plus les dites variables explicatives sont souvent fortement intercorrélées. En conséquence ces modèles ne peuvent dicter des choix en matière d'enseignement car on ne peut pas considérer que rassembler des éléments qui ont un effet positif sur l'apprentissage des élèves fasse un enseignement reproductible. La critique porte donc sur la catégorisation et l'hypothèse d'indépendance des variables inputs et conduit à s'inquiéter de l'usage prescriptif des travaux processus-produit.

D'autres critiques portent sur la conception de l'acte éducatif portée par ces modèles puisque l'action prise en compte est celle du maître seulement. Ils ignorent l'interaction entre les élèves et les enseignants. L'introduction de ces interactions interdirait de considérer que les variables qui caractérisent les agents ou leurs comportements sont indépendantes, ce qui gênerait l'emploi d'une démarche corrélationnelle

La démarche « écologique » (Bonfrenbrenner 1986) entend, au contraire, prendre en charge la question de l'interaction en classe. Le maître est alors considéré comme pris dans des situations qui le contrôlent plus qu'il ne les contrôle (Crahay 1989). L'interaction avec les élèves est alors en partie déterminée par les paramètres du contexte, le maître étant pris dans des contraintes tant institutionnelles que de gestion du groupe classe et de planification de l'instruction. Ces recherches visent à mieux délimiter les dépendances entre les caractéristiques des situations, les conduites d'enseignement et leurs résultats. Il est alors difficile de spécifier des variables susceptibles de se prêter à des traitements quantitatifs. Les travaux monographiques se multiplient aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne pour analyser ces situations. Souvent inspirés de la phénoménologie, l'enseignement est conçu comme une forme d'interaction symbolique dans laquelle les individus agissent en fonction du sens que les événements prennent à leurs yeux. Le chercheur entend comprendre et restituer le sens que les acteurs, élèves et professeurs, donnent à leurs actions quotidiennes. Ces recherches montrent que chaque classe a sa culture propre, riche et complexe en liaison avec son insertion dans des contextes plus larges, eux-mêmes difficiles à caractériser, de l'établissement, du district scolaire etc. Mais se pose la question de généraliser les résultats, principalement qualitatifs, ainsi obtenus et de concilier approches quantitatives et qualitatives de l'efficacité (Gage 1984).

3.2.2. Perspectives systémiques

Des chercheurs français en éducation empruntent cette orientation pour concevoir l'enseignement non comme résultant de l'action unilatérale de l'enseignant mais en faisant part à l'interaction qui se joue dans la classe. Ils conservent l'idée qu'existe une marge d'action pour le maître qui n'est pas déterminée absolument par le contexte. Ainsi, dans un travail portant sur les pratiques d'enseignement, Altet, Bressoux, Bru, Lambert (1994)¹⁰ adoptent un point de vue critique à l'égard des résultats antérieurs des travaux processus-produit. Ils s'aperçoivent qu'il est difficile de relier les pratiques exprimées par des variables à des formes d'activité organisées. Ils ne trouvent pas de profils d'enseignement homogènes, pas de "styles pédagogiques" qui rendraient compte de ce qui se passe dans les différentes classes. Ils montrent ainsi que la décomposition de l'enseignement en terme de variables supposées caractériser les comportements des enseignants ne permet pas d'atteindre les

10. Recherche sur les pratiques d'enseignement en CE2.

caractéristiques de l'action menée par les personnes. On retrouve donc la critique émise précédemment, relative à la catégorisation des « processus » et à leur modélisation comme choix entre des variables indépendantes.

S'appuyant sur les théories cognitives de l'apprentissage, l'activité des élèves pour apprendre devient un point central, de sorte que l'enseignant n'est plus seul à agir, et il agit en interaction avec les élèves. Sa responsabilité est de conduire et réguler ces interactions en agençant les situations. Cette régulation est pensée en termes d'ajustements réciproques ou de désajustements de sous-systèmes. Ainsi est valorisée la variabilité didactique (Bru 1991), celle-ci entend insister sur l'idée qu'il n'y a pas de méthode unique, pas de meilleure méthode d'enseignement. L'enseignant agit en situation, au regard du contexte. La capacité de changer de méthode devient une qualité de l'enseignant. Les pratiques sont analysées au regard de ce qui est supposé faciliter les apprentissages. Ainsi la précision des consignes, la place faite à la parole des élèves ou la "clarté cognitive" des actes du maître, qui sont de résultats des travaux processus-produits, sont considérées comme favorables. On repère des ajustements ou des décalages entre les processus cognitifs et socio-affectifs, montrant que les difficultés des élèves se construisent en classe et sont le produit de non-ajustement entre élèves et enseignants (Altet 1994, p.136). L'action éducative est représentée comme une action en situation (Clanet 1996), qui est à la fois en partie construite par l'enseignant mais aussi s'impose à lui. Est ainsi affirmée la nécessaire autonomie de l'enseignant. L'enjeu de ces recherches concerne sa formation professionnelle, seule susceptible de modifier les représentations qu'il a de son action.

Mon intuition selon laquelle le travail des enseignants s'opère en interaction avec les élèves se trouve confortée par ces critiques des modèles processus produit. Ces critiques argumentent l'impossibilité de saisir les composantes de l'action éducative en termes de variables caractéristiques des individus, du contexte ou des comportements. Elles conduisent leurs auteurs à proposer un autre cadre d'analyse, le cadre systémique. Les situations de classe sont analysées selon une grille repérant les opérations du maître et des élèves par des « fonctions » telles que : organiser, stimuler, inférer, réguler. En se rapprochant de la classe, la recherche devient qualitative et exploratoire. Les chercheurs analysant des séquences de classe se préoccupent des interactions langagières. Ils doivent trouver des découpages du temps des cours qui aient une certaine unité. Altet (1994) les nomme « épisodes ». Comme les autres recherches qualitatives de types compréhensif ou phénoménologique qui se disent

descriptives, ils perdent les moyens d'une collecte de données susceptibles d'être traitées par des modèles de régression.

Cependant ces recherches se placent strictement dans le domaine pédagogique puisqu'elles portent uniquement sur la relation de communication entre les élèves et avec l'enseignant, indépendamment des contenus de connaissance qui font l'objet de l'activité commune. Cette orientation, à mon sens, connaît une grave limite dans l'appréhension de l'action des professeurs. Elles adoptent en effet, un point de vue sur ce qui serait un bien agir de l'enseignant, orienté essentiellement vers un « bon ajustement » relationnel ce qui conduit précisément à laisser de côté la question des contenus d'enseignement. L'idée est de lutter contre les malentendus de la communication, mais les appartenances sociales ou les adhésions idéologiques etc. des acteurs sont ignorées, comme si l'école était hors de la société.

Le modèle de l'action éducative est donc complexifié dans les travaux inspirés d'un paradigme systémique. Le modèle de l'action en situation qu'ils adoptent n'est plus un simple modèle de choix, mais un modèle inspiré de l'idée du praticien réflexif. Cependant le critère du bien agir est tout entier du côté de la relation aux élèves. Du double agenda de l'enseignant, gérer les contenus et gérer la relation des élèves aux contenus, n'est retenue que la composante relationnelle, l'imbrication mutuelle de ces deux agendas est ignorée. L'idée de l'action du professeur qui en ressort reste donc tronquée puisque la spécificité de l'éducation scolaire qui est d'enseigner des connaissances valables n'est pas réellement inscrite dans ces descriptions de l'action.

4. Les pratiques d'enseignement : approches sociologiques

Peu de travaux sociologiques portent directement sur les pratiques enseignantes quand il exerce dans la classe car les relations aux élèves ont été constituées historiquement sur un mode privé ce qui n'en a pas fait aisément un objet de sciences sociales. J'évoque ici une « sociologie des pratiques enseignantes », parce que ces travaux, selon une tradition habituelle en sociologie, cherchent à établir des régularités dans les façons de faire des enseignants, ce qui autorise à parler de pratiques. Mon propre travail, bien qu'ayant également pour ambition de situer historiquement et socialement les acteurs se sépare néanmoins de ces approches sociologiques par une focalisation plus marquée sur le moment de l'action enseignante en classe. De l'action éducative des enseignants je dis qu'elle est « située », entendant par là

qu'elle s'exerce en situation, ce qui signifie, en première approche, que les protagonistes de la relation éducative voient leurs identités respectives et leurs actions soutenues, délimitées par leur appartenance à l'institution qui donne les règles de cette action et ils sont pris dans des habitudes, des façons coutumières de penser, de faire etc. Néanmoins, ces règles et habitudes laissent place aux ajustements qu'ils feront *in situ* pour agir. Je m'intéresse néanmoins à cette sociologie des pratiques, parce que je suis en accord avec la place qu'elle donne aux dispositions et habitudes des divers acteurs et à leur influence sur les façons de faire. Cependant je ne conceptualise pas cette influence en termes de « pratiques » mais en termes de « logiques d'action », car le moment de l'action en situation est l'entité de référence de mon analyse, avec la préoccupation conjointe des résultats. C'est le moyen pour moi de pointer la double incertitude qu'il contient nécessairement, en tant que médiation culturelle, et de maintenir fermement la dimension à la fois relationnelle et culturelle de l'action éducative, comme transmission de significations. Je suis en accord avec cette sociologie en ce qu'elle pointe l'intentionnalité et la dimension éthique de l'activité enseignante.

La sociologie des pratiques enseignantes proposée par Viviane Isambert-Jamati, puis par Lise Demailly, répond à cette préoccupation de situer les acteurs, ici les enseignants du second degré, dans une histoire, un espace social, tout en leur laissant une marge d'action. Du travail de Viviane Isambert-Jamati, Lucie Tanguy¹¹ dit que c'est « une sociologie de la pédagogie », c'est-à-dire de l'action intentionnelle d'enseigner pour éduquer autrui. Il y a donc place pour les phénomènes de conscience. On sait que dans les années 1970, les travaux de la sociologie critique ont une influence majeure en sociologie et notamment sur les questions d'éducation. Bourdieu et Passeron (1970) établissent une correspondance structurale entre le système scolaire et la structure sociale, au principe de la reproduction. Pour eux, il y a des relations circulaires entre structures et pratiques, par la médiation de l'habitus, produit des structures producteurs de pratiques et reproducteurs de structures. Les travaux inspirés par Viviane Isambert-Jamati, sans nier l'importance dans les formes d'actions des dispositions, formées socialement, laissent néanmoins la possibilité d'un espace qui permet à l'action des enseignants d'avoir un effet propre, d'échapper à des déterminismes structuraux. Les pratiques enseignantes ne sont pas réduites à seulement contribuer à la reproduction sociale. Cette sociologie montre l'importance des engagements politiques et idéologiques des enseignants sur l'interprétation des finalités de leur travail et sa traduction dans des pratiques

11. Colloque INRP en l'honneur de Viviane Isambert-Jamati, 1992.

diverses dans les années 1970-80. Dans les années 1980-90 elle retrace les évolutions de ce métier et les tiraillements qu'il connaît.

4.1. Typologie des pratiques enseignantes

La typologie des pratiques enseignantes que proposent Isambert-Jamati et Grosppiron (1984) est bien différente de celles que l'on trouve en « analyse des pratiques » (Borreani, Tavignot, Verdon, 2000). Dans ce dernier cas les catégories empruntent aux grilles d'analyse des actes pédagogiques, selon une démarche analogue à celle des analyses corrélationnelles, lorsqu'il s'agit de cerner les processus par des variables.

Dans l'approche sociologique des pratiques enseignantes, on considère ces dernières en tant qu'elles sont porteuses de valeurs, d'idéologies. Les enseignants ont des positions sur des finalités éducatives, elles se traduisent dans leurs façons d'enseigner. On peut les différencier les uns des autres par ces prises de positions. Le travail de V. Isambert-Jamati sur les pratiques des enseignants de français fait suite à une recherche antérieure sur les objectifs des enseignements de lycée, en évolution sur longue période. Les catégories définies *a priori* pour se saisir des positionnements des enseignants en sont inspirées : rapport de l'enseignant à la composition sociale de la classe, orientation socio-éducative globale, conception des savoirs et de la culture à mettre en oeuvre dans l'enseignement du français. L'enquête cherche à cerner le sens global des conduites pédagogiques orientées par des valeurs, des intentions, des finalités éducatives¹². Ainsi les enseignants ne sont pas considérés comme mystifiés ou agis, comme c'est le cas dans les travaux de la sociologie critique des années 1960 (Bourdieu, Passeron, de Saint-Martin 1965) ils ont des intentions. Leur positionnement social et politique se répercute sur le sens qu'ils donnent à leur travail enseignant et sur les résultats des élèves. Aux matériaux recueillis dans les entretiens avec des enseignants particulièrement engagés dans l'innovation pédagogique¹³ s'ajoutent des observations de classe. Le niveau des pratiques effectives est donc présent. L'auteur ne signale pas de décalage manifeste entre les intentions déclarées et les pratiques. Celles-ci sont caractérisées selon une série de variables dont les modalités sont définies *a priori*. Par exemple, la volonté du professeur d'adapter ses pratiques au public élève est une dimension de l'observation, dont les modalités consistent en la prise en compte ou non par lui de la composition sociale de la classe.

12. L'enquête a eu lieu à la fin des années 1970. Les résultats ont été publiés en 1979 et en 1984.

13. 24 professeurs.

De cet ensemble d'éléments se dégagent quatre sous groupes d'enseignants qui partagent une même orientation pédagogique de façon dominante : les modernistes (qui font confiance à la rationalité, professeurs experts), les libertaires (qui ont le souci de l'émancipation de la personne complète, y compris dans ses dimensions affectives, ils sollicitent la créativité), les classiques (plutôt élitistes, croyant au charisme, développant la sensibilité esthétique et exigeants sur le travail), les critiques (attentifs à l'origine sociale des élèves et à l'explicitation de leurs demandes). A ces idéaux types sont associées les notes obtenues au baccalauréat de français par les élèves de ces enseignants, comme indication du résultat obtenu par les élèves. L'analyse montre que les orientations pédagogiques des professeurs ont des effets sur les résultats des élèves, classés selon leur origine sociale. Ainsi les pédagogies dites modernistes sont plutôt égalisatrices des résultats. Cependant les élèves d'origine bourgeoise réussissent très bien et jamais les enfants d'ouvriers. Les pédagogies libertaires obtiennent de nombreuses bonnes et très bonnes notes, mais elles ne font pas réussir en général les enfants d'ouvriers. Sauf quelques exceptions, elles privilégient les privilégiés. Les enseignants classiques, par leur insistance sur le travail, ont peu d'échec. Ils mettent l'accent sur la sensibilité esthétique et la queue de classe est formée des élèves d'origine populaire. Enfin les enseignants critiques ont une forte proportion (60%) de réussite moyenne, pas de mauvaises notes, peu de bonnes et très bonnes notes, même chez les élèves d'origine favorisée. Certaines pédagogies réussissent donc mieux à certaines catégories d'élèves : les pédagogies classiques aux élèves d'origine favorisée, préparés à recevoir le charisme enseignant. Les élèves d'origine populaire profitent des pédagogies critiques, mais trouvent dans les pédagogies libertaires une confiance dans leurs capacités qui permet une très bonne réussite à certains d'entre eux. Les différenciations des résultats selon les pédagogies sont moins nettes pour les élèves issus des couches moyennes. Les auteurs concluent en soulignant, contre les excès de rationalisation et les critiques de l'élitisme de l'enseignement de la littérature, qu'il ne suffit pas de rendre l'enseignement plus formalisé et moins littéraire pour le rendre plus démocratique. Elles entendent par là, pour égaliser les résultats et promouvoir la réussite des jeunes d'origine populaire. Ce constat va à l'encontre des préconisations exprimées par Pierre Bourdieu en 1965 (Bourdieu, Passeron, Saint-Martin 1965) voyant dans les pédagogies rationnelles un moyen d'aller à l'encontre de la reproduction sociale par l'école.

Cette recherche montre une intelligence des questions d'enseignement qui paraît avoir été parfois un peu oubliée, effacée par la vogue des travaux sur l'efficacité inspirés du courant processus-produit. Or ceux-ci sont moins attentifs à l'intentionnalité normative de l'action

éducative. De plus l'enquête de V. Isambert-Jamaiti et F. Grosperon porte conjointement sur les questions d'efficacité et d'équité. Elle apporte des résultats sur l'impact des pratiques pédagogiques sur la démocratisation.

4.2. Crise du métier enseignant et éthique éducative dans les années 1980-90

Avec des méthodes assez proches, Lise Demailly propose elle aussi une typologie des enseignants de français, en ce cas au collège (Demailly 1984). Cette typologie est pensée en termes de postures pédagogiques prises dans un sens large, c'est à dire en relation à des orientations idéologiques et politiques, impliquant un positionnement à l'égard de l'enseignement du français¹⁴. On retrouve des catégories assez proches des résultats de la recherche de F. Grosperon et V. Isambert-Jamati, à cette différence près qu'il s'agit du collège, donc d'élèves plus jeunes pour lesquels on insiste plus sur l'enseignement de la langue. La dimension « appartenance à l'établissement » est soulignée dans l'étude des professeurs de collèges plus tardive au demeurant. Les catégories d'enseignants qui se dégagent sont les suivantes : les littéraires classiques, les intellectuels modernes, les pédagogues militants, les libéraux, les porteurs de la tradition républicaine, les défenseurs des normes. L'enjeu n'est pas de tester l'efficacité de ces orientations, mais de voir comment évolue le métier enseignant, à travers le cas d'une discipline fondamentale au collège : le français. L'auteur se demande si un modèle, notamment celui qui est promu par le modernisme organisationnel d'une partie de l'administration de l'Education nationale, tend à s'imposer.

Elle montre que les enseignants de français connaissent une évolution importante de leur métier dans les années 1980. La littérature classique perd du terrain, les normes linguistiques s'assouplissent, un traditionnel moderne se met en place avec le développement de débats idéologiques en classe sur des textes d'idées. Certains enseignants, notamment les plus anciens, vivent cette évolution comme une perte, d'autres au contraire y voient des possibilités nouvelles. Pour Lise Demailly (Demailly 1988), il y a une crise de légitimité pédagogique car le nouveau modèle ne revalorise pas les compétences et ébranle le monopole enseignant. Les formes anciennes d'encadrement bureaucratique des enseignants laissent place à des formes nouvelles, remplaçant en partie le contrôle par l'évaluation. Mais ce modèle, que les autorités cherchent à mettre en place, reste fragile (Demailly 1993). Il est peu

14. L'enquête porte sur 49 enseignants dans 7 établissements.

légitime car il oublie les savoirs et la question des finalités éducatives, tout comme celle des différenciations sociales. Or la formation des identités professionnelles qui soutiennent les professions, présuppose une adhésion à des finalités. L'institution scolaire paraît travaillée de finalités diverses et contradictoires. La légitimation par le sérieux de l'organisation et sa rentabilité ne fait pas un projet culturel et politique.

Le travail de Lise Demailly sur les enseignants de français au collège comme ses travaux ultérieurs sur les métiers relationnels (Demailly 1998) inscrit les pratiques professionnelles dans les caractéristiques organisationnelles, tout en les croisant avec les caractéristiques du métier, transversales aux organisations. Elle souligne la double face des identités professionnelles collectives, l'une pratique, l'autre idéale. La face idéale, ou ethos, correspond à la fois à un groupe d'intérêt et de culture. Dans les métiers relationnels, comme l'enseignement, l'engagement éthique est latent car il exprime une vue du corps et de la personne. Ces enjeux sont naturellement objets de conflits politiques.

Les travaux de Lucie Tanguy sur les professeurs de l'enseignement professionnel s'inscrivent dans un cadre théorique assez proche. Ils montrent une sorte de clivage en terme de valeurs et d'idéologies professionnelles de ces enseignants des lycées professionnels, en liaison avec leurs modes de recrutement : ceux qui viennent des milieux professionnels et ont une expérience productive, ceux qui ont tout appris par l'éducation formelle. Le bouleversement de ce corps enseignant, conséquence de la montée des recrutements des professeurs issus de l'enseignement technique long, a des conséquences sur leurs pratiques d'enseignement et sur l'éducation et la socialisation des élèves de lycées professionnels.

Le travail que nous avons mené avec Jean-Luc Roger et Jean-Yves Rochex tant sur les professeurs de français au collège que sur les professeurs de mathématiques et de philosophie au lycée (Chatel, Rochex, Roger 1996), parvient aux mêmes types de constats que ceux de Lise Demailly (Demailly 1991). Il montre les tensions que connaissent les professeurs pris dans des évolutions qui modifient profondément les conditions de leur enseignement : évolution des caractéristiques des élèves, évolutions des prescriptions et des attentes à leur égard. Le métier enseignant se redéfinit à la fois, comme le dit Demailly, parce qu'une nouvelle éthique de l'éducabilité des élèves s'impose et parce que s'accroît au plan organisationnel la dimension collective et interdisciplinaire de leur activité. Néanmoins, l'arrivée de nouveaux publics d'abord dans les collèges puis dans les lycées fait émerger un nouveau *requisit*, non aperçu de ces travaux sociologiques, celui de « ne pas tenir le sens des

apprentissages pour acquis » (Chatel, Rochex, Roger 1996). Cela exige des professeurs d'opérer un travail de mobilisation des élèves, surtout des « nouveaux publics » lycéens, peu familiarisés avec les attentes du lycée. Les préoccupations didactiques et pédagogiques s'accroissent dans le quotidien du métier enseignant des professeurs de collège et de lycée. Cependant, sur cette dimension comme sur les deux autres (dimension éthique et organisationnelle), les positionnements des professeurs sont variés.

4.3. Pluralité des pratiques et éthique enseignante

Ces recherches sociologiques mettent en évidence la diversité des orientations pédagogiques, notamment des professeurs de français, en relation avec des positions sociales, idéologiques et politiques plus larges. Elles montrent que l'exercice du métier enseignant engage une vue de l'homme à former, c'est-à-dire qu'il désigne des finalités éducatives, tout en s'insérant dans des habitudes, une maîtrise technique du métier. Ces orientations ont des effets de réalité, de sorte que les finalités éducatives auxquelles les professeurs adhèrent ne sont pas sans importance sur les effets concrets des politiques éducatives. Elles jouent notamment sur la démocratisation, entendue ici comme une égalisation des résultats des élèves et comme accroissement de la réussite des enfants d'origine défavorisée.

La norme d'efficacité mise en avant chez Gropiron et Isambert-Jamati (1994) conduit à évaluer certaines orientations pédagogiques et certaines pratiques comme plus favorables, d'autres comme moins favorables en matière de démocratisation. Toutes sont néanmoins porteuses de finalités éducatives et se révèlent légitimes pour cette raison.

L'évolution du corps enseignant des lycées professionnels qu'analyse Lucie Tanguy a de l'effet sur la réalité de l'enseignement et de la socialisation des élèves des lycées professionnels, donc sur les résultats, sans que la notion d'efficacité entre ici en ligne de compte.

Pour Demailly la pluralité des modèles pédagogiques est considérée comme un indicateur d'hétérogénéité des visées éducatives des enseignants et de ce fait exprime un symptôme de tensions entre eux et de crise de l'institution. Elle adopte de plus un point de vue critique à l'égard du modèle pédagogique issu du modernisme organisationnel. Celui-ci, prôné par l'administration et certains militants pédagogiques, est caractérisé par un nouveau regard sur l'enfance et le champ culturel du français. Il met l'accent sur le projet d'établissement donc les solidarités collectives. Mais il risque de donner lieu à une interprétation technocratique avec des effets de dévalorisation des compétences professionnelles des enseignants et de perte

des finalités éducatives au nom de la bonne gestion, du sérieux du service à rendre. L'auteur met donc en avant une conception du « bien éducatif » dont certains modèles pédagogiques risqueraient plus que d'autres de s'écarter. La dimension éthique, soulignée dans cette conception du bien éducatif, n'est pas seulement pensée en terme d'égalisation des chances, mais conjointement en terme de contenus éducatifs portés par telle ou telle conception et mise en œuvre des pratiques pédagogiques.

Les travaux de l'équipe ESCOL sur le rapport au savoir ont également un versant sociologique. En soulignant que le rapport au savoir et à la culture des jeunes d'origine défavorisée ne leur permet pas aisément de comprendre le sens des exercices scolaires, ils montrent de plus que certaines pratiques d'enseignement, au lieu de clarifier et de contribuer à dépasser le malentendu, contribuent à le maintenir, voire à le renforcer. Par exemple, devant les difficultés des élèves, certains enseignants bien intentionnés tentent des simplifications et un certain morcellement des exercices, ce qui correspond, dans mon analyse, à la logique d'action « selon le monde scolaire » ; Bautier et Goigoux (2004) évoquent à ce sujet un « sur ajustement didactique ». Ces pratiques n'aident pas car elles ne prennent pas en considération les caractéristiques socio langagières installées des élèves.

Ces travaux ont tiré des enseignements de la sociologie critique sur les dispositions et habitus culturels différenciés des différentes classes sociales, ce qui leur permet d'élaborer un diagnostic plus ciblé des malentendus de la communication entre maître et élèves.

De façon générale, les travaux d'inspiration sociologique conçoivent les pratiques enseignantes comme relativement pérennes et en cela plus ou moins favorable à l'entrée des élèves dans l'apprentissage scolaire attendu et dans la culture à transmettre. Ils tentent de clarifier les caractéristiques du défaut de communication diagnostiqué dans les années 1960 par les travaux de Bourdieu et Passeron. De cette clarification on peut attendre une analyse plus appropriée par les enseignants et ceux qui les conseillent des difficultés et échecs des élèves. Si l'élève ne réussit pas à résoudre un problème ou à produire un écrit discursif, ce n'est pas nécessairement parce qu'il ne travaille pas suffisamment ou parce que ses parents se désintéresseraient des enjeux scolaires. Il peut y avoir un malentendu persistant sur les attentes, malentendu que l'institution scolaire et les enseignants doivent résorber.

C'est pourquoi je me suis intéressée particulièrement au moment de l'enseignement en classe et à l'incertitude qui s'y révèle. L'accent que je mets sur l'incertitude et l'intérêt pour le moment du cours provient en partie de sa complexité croissante. Mon travail est différent,

mais non contradictoire avec les travaux sociologiques précités relatifs aux pratiques enseignantes. J'adopte un autre format d'observation en me centrant sur ce qui se passe en classe. Certes les intentions, les adhésions aux valeurs, les habitudes des enseignants orientent leurs pratiques courantes, cependant, je ne cherche pas à faire une typologie des enseignants, les classant selon leur pratique dominante et énoncée. L'enquête ne prétend pas établir des catégories d'enseignants selon leurs orientations idéologiques, sociales, politiques conscientes. Elle vise à saisir le moment de leur mise en œuvre en classe et montre que ce qui se passe en classe peut échapper aux intentions enseignantes du fait des élèves. Elle complète les travaux précédents à un autre niveau de description en insistant sur ce qui se révèle effectivement faisable, possible, au-delà des intentions. J'accorde donc une grande importance non seulement aux dispositifs matériels et réglementaires qui organisent l'enseignement, mais aussi aux ressources personnelles des enseignants pour agir en situation et chercher la confiance et la compréhension des élèves. Ces ressources sont multiples, formation initiale expérience etc. ; la qualité du diagnostic porté par les enseignants sur les difficultés des élèves en fait partie. « Les mondes » sont donc des outils pour une description, une analyse, une démonstration de la pluralité des logiques d'action des enseignants à l'œuvre dans la classe. Dans le « monde scolaire », les dispositifs sont un soutien important et cela allège la charge qui porte sur la personne de l'enseignant, tout en canalisant fortement l'incertitude ; dans le « monde magistral », l'essentiel de l'incertitude est reportée sur les élèves. Le « monde didactique » occupe une place à part des autres, il joue le rôle d'idéal régulateur, idéal difficile à atteindre et à stabiliser.

Ce monde est idéal car il cherche à développer un enseignement démocratique au sens que John Dewey donne à ce mot dans « Démocratie et éducation » (1916 ; 1944). Pour Dewey, le caractère démocratique d'une éducation doit se concrétiser dans le mode de réalisation de l'éducation. Celui-ci pour être « démocratique » ne peut s'imposer de l'extérieur à l'activité des élèves. Dewey craint particulièrement ce qui engendre passivité, subordination à l'institution telle qu'elle est et freine le développement de l'intelligence. En conséquence, l'éducation en tant que telle ne peut pas avoir d'objectifs. Les parents, les enseignants ... ont des objectifs, mais ceux-ci ne sauraient être que provisoires et schématiques. Ils expriment une direction de l'activité et ne doivent pas devenir des fins fixes qui seraient comme un but fini à atteindre et à posséder. Les objectifs doivent se fonder sur les activités et les besoins des individus à éduquer, permettre une coopération avec eux sans quoi l'activité en elle-même perd sa signification puisqu'elle n'est qu'un moyen pour atteindre un but.

En sciences économiques et sociales cette recherche d'une démarche pédagogique fondée sur « les besoins de l'éduqué » impose de donner en classe un statut à l'expérience sociale que l'élève possède déjà. Il s'agit de cette façon d'aider l'élève à trouver du sens aux apprentissages, tout en maintenant l'exigence de transformation de l'expérience en connaissance au sens plein du terme. Le « monde didactique » stylise ce type de conduite de l'enseignement et contient de ce fait en lui un principe de démocratisation relatif tant aux contenus qu'aux méthodes d'enseignement. Cela lui donne la portée d'un idéal, tout en le rendant particulièrement sujet à incertitude. Il est donc difficile à atteindre.

Conclusion

Les modèles processus-produit par la simplification qu'ils proposent de l'action éducative comme choix de pondérer l'usage de certaines pratiques pédagogiques et par leur définition du produit comme accroissement mesurable des apprentissages permettent la quantification et offrent quelques résultats, tel que l'importance de ce qui se joue dans la classe pour l'apprentissage des élèves.

Mais la simplification se prête à la critique : peut-on modéliser l'enseignement comme choix entre des variables, ces variables sont-elles indépendantes les unes des autres, sont-elles indépendantes du résultat ? L'introduction progressive des relations entre les variables et de celles-ci avec les résultats du fait de leurs interactions dans les pratiques d'enseignement effectif enrichit ces travaux par la critique et la sophistication statistiques. Cela conduit aussi à s'intéresser à d'autres démarches. Celle des didacticiens, attachés à la spécificité des contenus d'enseignement, consiste à chercher des lois de fonctionnement des « systèmes didactiques » en les spécifiant par des comparaisons. Celle des sociologues établit des typologies de pratiques d'enseignants selon les orientations qu'elles adoptent en relation aux finalités sociales et éducatives qu'elles servent.

J'ai montré comment mes propres travaux se positionnent à l'égard de ces différents travaux. Je défends une conception de l'action éducative qui possède un cours incertain et ne peut donc être rendue par un agencement de variables, moins encore par la figure du choix sur le modèle de la fonction de production. Je partage avec les didacticiens la spécification didactique de l'action enseignante et son impact transformateur des savoirs pour les apprêter en vue de l'enseignement. Avec les sociologues des pratiques enseignantes je me retrouve sur l'idée que les pratiques enseignantes sont instituées, devenues régulières et qu'elles sont orientées par des finalités éthiques et politiques, grandement déterminées par les cadres institutionnels du

système scolaire français du second degré et les habitudes disciplinaires. Mais contrairement aux travaux de sociologie des pratiques, je privilégie l'étude du moment de l'action en classe, en présence des élèves. La pluralité des scénarii possibles de ces actions est rendue par « les mondes d'éducation », ces idéaux-types sont des conceptualisations de différentes logiques d'actions qui, elles, renvoient à des dispositifs et à des habitudes comme à des conceptions de ce qu'il est bon de faire. Ils me servent d'outils pour rendre compte de l'incertitude qui caractérise ces séquences. L'incertitude est quelque chose d'inquiétant et peut conduire à des échecs, par exemple un malentendu entre maître et élèves qui bloque le développement des élèves ou l'inexactitude des contenus enseignés qui met en jeu sa qualité. Cependant l'incertitude est en même temps nécessaire pour permettre une forme d'adaptation de l'enseignement aux élèves. Elle exprime donc un espace d'ajustement réciproque qui doit cependant être canalisé, maîtrisé par l'enseignant de façon à maintenir la relation aux élèves et la validité des connaissances effectivement enseignées, sans quoi son action risquerait de perdre sa légitimité sociale. Cet espace d'action est donc un espace de tension qui peut se résoudre de façons diverses, c'est-à-dire selon des conceptions différentes du « bien éducatif ». Ma démarche propose une conception de l'action éducative qui tient compte à la fois de son enjeu en terme de transposition didactique et de l'incertitude liée à la confrontation aux élèves. Cette approche suppose de réexaminer la question du résultat ou, pour le dire autrement, du produit de l'éducation, ce qui oblige à reprendre de façon renouvelée la question de l'évaluation.

Chapitre 2. Comment évaluer l'éducation¹⁵ ?

Les travaux recensés dans le précédent chapitre montrent qu'on ne peut réduire les effets de l'action éducative à ce que les programmes prescrivent aux enseignants ou aux attentes et intentions de ceux-ci. L'activité menée par les professeurs consistant à tenter de canaliser une incertitude récurrente, à résorber des malentendus dans les relations avec les élèves, elle reste toujours peu sûre des significations nouvelles énoncées en classe et plus encore de celles auxquelles les élèves auront accédé. L'incertitude constitutive de l'activité éducative se reporte sur ses résultats conçus en termes de significations nouvelles à acquérir. J'ai défini brièvement, au début du chapitre 1 cette conception de l'éducation comme « apprentissage de quelque chose qui soit socialement valide » ou appropriation du patrimoine culturel de l'humanité. Cette conception tranche avec une simple idée de l'apprentissage comme structuration rationnelle. La caractérisation « sémantique » de l'éducation comme « accès à la culture » est-elle compatible avec une évaluation ? Si oui, quelle sorte d'évaluation ? Une partie de mes travaux porte sur la question qui se trouve posée à l'évaluation de l'éducation si on prend sérieusement en considération cette spécificité de l'éducation d'être une « entrée dans la culture » (Bruner 1996) : comment envisager une évaluation qui, la prenant en considération, concourt à cette finalité ?

Il y a de multiples façons d'aborder l'évaluation en éducation. Concernant le moment éducatif, tel que délimité dans le précédent chapitre, l'emporte dans la littérature une approche de l'évaluation centrée sur des critères d'efficacité et d'équité. Des travaux de sociologues empruntent la méthodologie économétrique et suivent le chemin ouvert par les travaux nord-américains. J'ai donc rencontré ces travaux, ce qui m'a conduit, en tant qu'économiste de formation, à souhaiter remonter vers les modèles et conceptions qui les inspirent.

Pour l'économie de l'éducation du *main stream* de même que pour le courant « processus-produit », qui emprunte à l'économétrie la méthodologie corrélationnelle, le produit éducatif est une substance inscrite dans les personnes et susceptible de se prêter à la mesure.

Je présenterai cette convergence d'inspiration dans une première partie autour de l'hypothèse d'une mesurabilité d'un produit éducatif conçu comme « substantiel » et en ferai une critique.

15. Titre de l'ouvrage, publié en 2001, que j'ai tiré de ma thèse qui date, quant à elle, de 1996.

Le reste du chapitre s'appuie sur cette critique pour envisager autrement la question de l'évaluation en éducation, autrement que selon cette conception « métrologique »¹⁶. Je soutiens que l'évaluation n'est pas la mesure d'une substance mais la valorisation sociale de certains effets attendus de l'éducation, valorisation qui a des effets d'objectivation. Par ailleurs, en matière éducative on ne peut pas confondre l'action des enseignants qui a lieu lors de ce moment éducatif, en confrontation avec les élèves, et celle des pouvoirs publics. Si on peut espérer que leurs finalités convergent, il n'en reste pas moins, que les actions à mener n'ont ni le même contenu, ni les mêmes protagonistes, ni le même rythme temporel. Je distingue donc les travaux que j'ai menés pour envisager des évaluations adressées aux enseignants, exposés dans la deuxième partie, de ceux que j'ai menés pour une évaluation en direction des pouvoirs publics, exposés dans la troisième partie. Si ces divers travaux s'inscrivent dans une alternative à l'orientation métrologique de l'évaluation, cette distinction s'impose d'autant plus que les premiers concernent l'enseignement général, où les attentes qu'on évalue peuvent s'exprimer comme « attentes de signification », et les seconds des enseignements techniques et professionnels où les attentes me paraissent renvoyer à la formation de « capacités d'agir ».

1. La volonté de mesurer un produit éducatif et ses effets normatifs

Les travaux inspirés de la démarche corrélationnelle, puisqu'ils sont fondés méthodologiquement sur une mise en relation statistique entre des inputs et un output de façon à comparer l'efficacité de ces inputs, nécessitent la quantification de l'output. Dans ma thèse et l'ouvrage qui l'a suivi, j'ai passé ces travaux en revue et apporté diverses sortes de critiques, notamment relatives à la description des processus éducatifs comme combinaison de variables et relatives à la mesurabilité de l'éducation. La caractérisation des « résultats », des effets, ou pour le dire comme les économistes, du « produit éducatif » devient par la suite à mes yeux une question centrale. J'ai ressenti le besoin de questionner la conception de l'output éducatif qui va de pair avec le projet de le mesurer. Je l'ai fait, dans la lignée de la conception « sémantique » du produit de l'éducation élaborée dans ma thèse, en réfléchissant avec Franck Bailly¹⁷ à l'usage du terme de « qualité » en économie de l'éducation (Bailly et Chatel 1999 ; 2003 ; 2004). Ceci nous a conduit à montrer qu'une conception substantielle du

16. Desrosières (2003) parle de « réalisme métrologique » pour les évaluations qui considèrent que « l'objet à mesurer existe aussi réellement qu'un objet physique, tel que la hauteur des montagnes. », p.154.

17. Franck Bailly est maître de conférences en Sciences économiques à l'université de Rouen et chercheur au CARE.

« produit » domine dans ce champ, conception qui fait du produit éducation une sorte de bien homogène. J'insisterai ensuite sur le travail d'élaboration sociale nécessaire à la quantification de l'éducation conçue comme bien homogène, travail qui se concrétise dans des dispositifs évaluatifs. Il en résulte que les catégories d'évaluation en éducation, dont les instruments de mesure font partie, ont une portée normative sur l'action éducative que je souligne en vue d'en questionner l'orientation.

1.1. Le produit éducatif : une conception substantielle

On oppose classiquement en économie de l'éducation (Jarousse, 1991) les travaux externes, qui portent sur l'efficacité du système éducatif au service du système productif, et les travaux sur l'efficacité interne. Les premiers se préoccupent de la façon de satisfaire efficacement la demande d'éducation et formation (par les personnes privées ou les entreprises), les seconds plutôt de l'organisation efficace de l'offre (Gurgand 2005). Ils caractérisent diversement le produit de l'éducation, productivité, revenus, signalement sur le marché du travail pour les uns, acquisitions cognitives, socialisation pour les autres. Cependant, ils partagent une conception substantielle du produit éducatif¹⁸, comme l'exposé qui suit va le montrer.

1.1.1. Du côté de la demande

La théorie du capital humain (Becker 1964) vise à réintroduire dans l'analyse économique le temps scolaire de la formation, par nature en dehors de l'activité de production des firmes. Elle fait de la poursuite d'étude un investissement que la personne réalise en elle-même, puisqu'en contrepartie d'un coût, celle-ci reçoit, à terme, un rendement monétaire. Le rendement de l'éducation s'explique, dans la théorie du capital humain, par une hypothèse cruciale : le passage par l'école augmente la productivité (et donc le revenu) des personnes formées. En interprétant la théorie du capital humain, comme le fait Caroli (1993), on peut dire que la formation développe les compétences individuelles et accroît, en conséquence, la productivité individuelle. La « substance » du capital humain serait ce surcroît de « compétences individuelles » qui expliquerait le surcroît de productivité donc de gains des personnes formées.

18. Le passage qui suit est en partie repris d'une contribution, écrite en collaboration avec Franck Bailly (2004), à un ouvrage collectif : *Du partage au marché, regard croisés sur la circulation des savoirs*, coordonné par Eric Delamotte, Septentrion, 2004, p. 157-175.

Cette hypothèse signifie que l'éducation apporte « quelque chose », c'est-à-dire que les personnes peuvent changer grâce à elle. Elle sera contestée par d'autres. Mais elle signifie aussi, dans sa conception la plus courante, que cette productivité supplémentaire, incluse dans les personnes, est une sorte de bien¹⁹ qu'elles ont acquis et qu'elles peuvent monnayer sur le marché du travail - même si les théoriciens du capital humain ne proposent pas une mesure directe de cette productivité²⁰.

La théorie du capital humain a fait l'objet de la critique radicale de Bowles et Gintis (Gintis, 1971 ; Bowles et Gintis, 1975), pour qui les employeurs ne cherchent pas tant les compétences cognitives des employés, surtout au niveau des emplois d'exécution, que des personnels dociles, venant régulièrement au travail et exécutant les opérations prescrites. Le rôle de l'éducation scolaire serait principalement de socialiser la jeunesse pour la rendre capable d'accepter la condition salariale. L'école prépare les futurs exécutants à obéir, à être tenaces et réguliers dans l'effort, ponctuels. Elle prépare aussi les futurs cadres à prendre des initiatives, à être autonomes dans leur travail, à raisonner abstraitement, ce qui est nécessaire pour poursuivre des études au-delà de la scolarité secondaire et occuper des emplois plus élevés dans la hiérarchie. L'habileté technique est tenue pour relativement secondaire et facile à acquérir dans l'entreprise, tandis que le modelage des comportements en vue de l'acceptation des rôles futurs est un travail de plus longue haleine auquel forme la discipline proprement scolaire. Comme la sociologie critique de l'école, ces auteurs font de celle-ci un relais dans la formation de la main-d'œuvre salariée au service de l'organisation capitaliste du travail. L'école est prise dans les rapports de force et ne peut être caractérisée comme simplement « méritocratique ». Elle n'accroît pas, ou pas principalement, les compétences, mais a une fonction socialisatrice primordiale (Blaug, 1985).

Dans les travaux plus récents de Bowles et Gintis (2000) le radicalisme du ton s'atténue, l'accent est moins mis sur la division sociale hiérarchisée des tâches mais le primat du rôle socialisateur de l'éducation est toujours présent (Bowles, Gintis et Osborne, 2001, p. 1167). Les transformations des personnes provoquées par la scolarisation sont profitables à l'employeur et ont une valeur économique car elles facilitent la discipline à l'entreprise et rendent efficaces les incitations au travail.

19. La distinction faite par Becker entre capital humain général ou spécifique, ou entre différents niveaux possibles de capital humain, ne remet pas en cause l'idée d'homogénéité. A l'intérieur de chacune de ces catégories, le « bien éducation » est homogène.

20. Elle est mesurée indirectement par un surcroît de gains, ce qui explique les difficultés empiriques à tester la théorie du capital humain de façon alternative à d'autres théories, en particulier la théorie du filtre (Jarousse et Mingat, 1986). En effet, on ne peut pas, de façon sûre, attribuer ce surcroît de gains aux effets formateurs de l'éducation. Ils étaient peut-être déjà là, le passage par l'école n'aurait fait que de les révéler.

Avec les radicaux américains, on perd l'image de l'éducation vue comme investissement en soi-même pour un gain monétaire privé, prime alors la demande par les entreprises de formation pour un salariat hiérarchisé. Cette critique de la théorie du capital humain maintient cependant ces auteurs dans un cadre de pensée qui considère l'éducation et la formation comme une sorte de bien porté par les individus.

L'hypothèse du signal, c'est à dire le fait de considérer que l'éducation produit, pour l'essentiel, un signalement des individus sur le marché du travail, marque une autre rupture avec la théorie du capital humain. Le raisonnement ne porte plus sur la nature des transformations internes des personnes que l'éducation ou la formation provoquerait, mais insiste sur son rôle informatif. Dans sa version « forte », la théorie du signal/filtre suppose, contrairement à la théorie du capital humain, que le passage des individus par le système éducatif ne produit rien de nouveau pour l'individu. Dans sa version faible, il consiste à soutenir que les jeunes acquièrent des compétences ou sont socialisés à des nouveaux rôles sociaux à l'école, mais cette « substance » n'est pas observable sur le marché du travail au moment du recrutement. L'embauche est donc une opération marquée par l'incertitude (Spence, 1973). Pour la réduire, l'employeur prendra appui sur l'information émise par le système éducatif et proposera des salaires en conséquence. Les futurs salariés adapteront, à leur tour, leurs comportements en décidant d'investir plus ou moins en éducation, en fonction des choix de recrutement et de rémunération des employeurs ainsi que des coûts liés à la poursuite d'études. La mise effective au travail se traduira par un ajustement par les entreprises du lien entre les signaux et les salaires jusqu'au moment où, par itérations successives, elles découvriront la « vraie » productivité inscrite dans les salariés.

La première génération de travaux en économie de l'éducation, qui voit le jour dans les années 60 et 70, a donc tenté de modéliser le produit de l'éducation comme un bien incorporé aux personnes, c'est-à-dire un produit dont les caractéristiques, variables selon les théories, peuvent être connaissables et la valeur objectivement déterminée.

D'autres conceptions, non substantielles, étaient possibles. Thurow (1975), par exemple, souligne que le passage des individus par le système éducatif n'a pas pour effet d'augmenter leur productivité, la productivité n'étant pas un attribut des personnes, mais plutôt des organisations productives. En « apprenant aux individus à apprendre », il indiquait que l'éducation ne construisait qu'une potentialité et non un bien ; la productivité ne prenant réellement d'existence que plus tard, dans l'entreprise, par apprentissage sur le poste de

travail et auprès de salariés plus anciens. Nous reprenons cette idée pour envisager l'évaluation externe de l'éducation ; externe signifiant du côté de l'activité professionnelle.

1.1.2. Du côté de l'offre d'éducation

Les travaux d'économie de l'éducation testent l'efficacité du côté de l'offre en reliant les résultats d'entités éducatives aux moyens mis en œuvre. La fonction de production est utilisée très tôt pour simuler, sur le modèle de la fonction de production des entreprises, les relations entre les dépenses d'éducation et les résultats (Hanushek, 1979). Le résultat est parfois mesuré par des indicateurs tels que la durée de la poursuite d'étude ou d'obtention d'un emploi, ou encore le niveau des gains après les études (Altonji, 1995 ; Card et Krueger, 1992 ; Crawford, Johnson et Summers, 1997) mais le plus fréquemment il est mesuré par des tests cognitifs. En ce cas le produit éducatif est considéré comme étant les acquisitions de « compétences », généralement cognitives, par la personne testée. Ces acquisitions constituent la « valeur ajoutée éducative » que l'on considère comme produite par l'éducation. Elle est mesurée par l'accroissement des scores aux tests de connaissance entre le début et la fin d'une période d'étude.

Ces travaux ont permis de montrer statistiquement des différences de résultats entre entités éducatives de même niveau ou de cerner le niveau auquel des différences significatives dans les résultats éducatifs émergent. C'est ainsi que des « effets » propres soit aux écoles²¹ soit aux maîtres (ou aux classes) ont régulièrement été mis en évidence. On parle alors de différences de « qualité » entre ces entités (établissements, maîtres, etc.) au sens où il y aurait de bons établissements et de moins bons, de bonnes classes et de moins bonnes, etc. Les recherches économétriques portent aussi sur les différences entre Etats (au sein des Etats-Unis) ou entre formes d'organisation éducative (la constitution des groupes d'élèves, les curricula, etc.) ou de financement de l'éducation (public *versus* privé, par exemple). Mais, les études empiriques convergent pour soutenir l'idée que l'entité qui compte le plus pour engendrer des différences est la classe, comme cela a été dit plus haut (chapitre 1).

Naturellement de nombreux travaux ont cherché des explications aux différences observées à chacun de ces niveaux. Les résultats sont décevants. Il n'est guère possible de cerner les inputs (Burtless, 1996) caractéristiques de l'école ou de l'enseignement qui seraient

21. Il y a sur ce sujet une littérature spécifique importante, notamment en Europe sur la « school effectiveness » (Reynolds et Cuttance, 1992 ; Sheerens, 1991 ; Normand 2003).

responsables d'une « qualité » éducative supérieure²². Les facteurs fréquemment invoqués sont la taille des classes, le niveau de formation et d'expérience des maîtres, leurs salaires, la dotation financière des écoles, le « climat » qui y règne, la qualité de la direction, le statut public ou privé, l'organisation du curriculum. Les recherches tentent de contrôler non seulement les effets de l'origine sociale des élèves sur leurs acquis scolaires, mais encore l'effet de leurs talents innés, pour découvrir la valeur spécifiquement ajoutée par le système éducatif.

Des analyses dites « qualitatives » se développent également et à grande échelle dans le cadre des comparaisons internationales des performances des systèmes éducatifs au sein de l'OCDE (Bourdon et Orivel, 1995 ; OCDE, 2001a)²³.

Ainsi l'ancienne césure méthodologique en économie de l'éducation entre les travaux classés comme étant du côté de l'efficacité externe et ceux qui sont classés du côté de l'efficacité interne se résorbe du fait de cette nouvelle méthode dite « qualitative » de mesure du produit éducatif. Les uns et les autres s'alignent sur une mesure du produit éducatif par des tests cognitifs. Cette méthode, quand elle est utilisée pour mesurer une performance globale du système, permet d'établir une relation entre l'effort global d'éducation, mesurée non en temps de scolarisation mais en termes de performances cognitives, la qualité de la main d'œuvre et, par là, la croissance du PIB. Cette unification est permise par le partage d'une même conception substantielle du produit éducatif. Nous allons voir dans la prochaine section qu'elle s'opère par le concept de « compétence », sous-jacent aux épreuves qui permettent de mesurer les performances cognitives des jeunes et qui, dans la théorie du capital humain, sert aussi d'élément explicatif au surcroît de productivité des personnes formées (Caroli 1993).

1.2. Les tests et l'opérationnalisation de la mesure²⁴

Les dispositifs d'évaluation de l'éducation se sont développés tant en France qu'au niveau international, sous l'impulsion de l'OCDE. La méthodologie utilisée dans les comparaisons

22. Ayant déjà évoqué dans le chapitre précédent les travaux pédagogiques qui utilisent cette méthodologie, nous nous référons ici à ceux qui se positionnent comme étant des travaux d'économistes. Rappelons que les démarches des uns et des autres sont proches au plan méthodologique, sauf que les économistes travaillent sur des bases de données et n'opèrent ni enquêtes ni expériences (Bowles, Gintis, Osborne, 2001).

23. Elles permettent de résoudre de façon nouvelle le problème de mesure du capital humain. En effet, dans les travaux macro-économiques sur la croissance, on mesure habituellement le capital humain soit par les dépenses d'éducation, soit par l'importance de la scolarisation (taux, durées) dans divers pays. Mais c'est un autre sujet.

24. Ce passage est en partie extrait d'une contribution (Chatel 2005, Vol.I, p.653), à paraître dans un ouvrage collectif : *L'action publique et ses dispositifs*, coordonné par E. Chatel, T. Kirat, R. Salais.

internationales est assez proche de celle qui s'est mise en place en France à la fin des années 1980. Je vais présenter la conception de ces épreuves et certaines difficultés de leur mise en place, pour faire apparaître l'importance de l'élaboration sociale que nécessite l'opérationnalisation de la mesure en éducation.

1.2.1. Conception et usage des évaluations de masse

Les évaluations dites de masse se mettent en place en France de façon régulière à la fin des années 1980. Elles sont motivées par une volonté d'objectivation externe des performances des élèves²⁵, notamment dans les périodes de la scolarité où il n'y a pas d'examen. On peut y voir une méthode pour aider les enseignants, tout en souhaitant les encadrer. On peut y voir aussi une tentative de faire entrer dans la culture des enseignants et personnels d'éducation, la « culture de l'évaluation », pour reprendre le mot de Thélot (1994).

Le dispositif est composé par des évaluations dites “ diagnostiques ” qui ont lieu tous les ans en début d'année scolaire et par les évaluations “ bilans ” qui n'ont pas une périodicité régulière et peuvent évaluer autre chose que les connaissances, en particulier le domaine des attitudes et comportements.

Les évaluations diagnostiques s'opèrent à l'entrée en CE2 et en sixième depuis 1989, à l'entrée en seconde de 1992 à 2002. En CE2, sixième et seconde, les résultats sont totalisés tous les ans sur un échantillon représentatif de sorte à avoir des résultats nationaux qui sont publiés sous forme papier pour le CE2 et la sixième. A ces niveaux on dispose tant d'une connaissance locale des acquis individuels des élèves que de repères nationaux.

Qu'elles soient “ diagnostique ” ou “ bilan ”, les évaluations de masse ont comme caractéristique commune de se fonder sur les résultats des élèves à une épreuve effectuée ponctuellement sur le temps scolaire. Ces épreuves sont obligatoires, mais elles n'ont pas de conséquences réglementées sur le destin scolaire des élèves. Elles prennent la forme de cahiers d'exercices identiques sur tout le territoire national et sont effectuées en classe, sous la conduite du maître qui reçoit des consignes très précises pour la passation.

Les cahiers sont fabriqués à la Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP) du Ministère de l'Education nationale. La conception de ces épreuves allie une filiation

25. De nombreux travaux des années 1980 dénoncent les « biais » de l'évaluation, l'extériorité de ces évaluations étant supposé les rendre moins biaisées en garantissant une plus grande objectivité.

statistique et pédagogique car une collaboration s’instaure entre des statisticiens issus de l’INSEE, rompus aux techniques de production de chiffres représentatifs, et des pédagogues, psychopédagogues, psychométriciens et gens de terrain soucieux d’efficacité pédagogique. Le terme de “compétences”, adopté par les seconds, sert à cerner ce qu’on veut mesurer, la qualité de la mesure étant alors cherchée dans celle de la collecte et des techniques statistiques plus que dans la réflexion sur l’objet même de la mesure obscurément désigné par le terme de « compétences ».

Les exercices sont construits pour évaluer des compétences au sein de “champs disciplinaires”. Pratiquement on part des programmes d’enseignement et des objectifs et compétences qui y sont répertoriés. Les thèmes des exercices correspondent aux programmes de la classe antérieure suivie par les élèves pour les évaluations diagnostiques, de la classe qui s’achève pour les évaluations bilans. Les épreuves sont corrigées par le maître de la classe à l’école, le professeur de la matière au collège et au lycée, puis ces corrections sont codées par eux et saisies sur ordinateur. Cette procédure permet d’assurer conjointement le traitement local et la remontée des données vers la Direction de l’évaluation. Chaque professeur peut ainsi obtenir un bilan par élève et une totalisation pour la classe, et par champ, que ce soit par compétence ou pour un ensemble de compétences²⁶. Des données pour l’établissement sont aussi accessibles, de même que des résultats plus larges peuvent être établis à l’initiative des responsables locaux. Enfin, des données nationales sont publiées à partir du traitement d’un échantillon de ces résultats.

Les évaluations bilans sont, elles aussi, fabriquées à partir des programmes nationaux, le choix des champs d’interrogation est variable bien que dominant très largement les évaluations portant sur le français et les mathématiques. Cependant, dans l’idéal, l’épreuve n’est pas construite tout à fait dans le même esprit pour faire un bilan et pour faire un diagnostic. Pour le bilan, on imagine des exercices évaluant ce qui est acquis par les élèves en fin d’une période significative par exemple en cinquième²⁷ ou à la fin du collège²⁸, alors que les évaluations diagnostiques s’inscrivent en début de cycle. Pour opérer le diagnostic, on cherche à tester les difficultés rencontrées dans le cours des apprentissages et non un état des connaissances solidement installées. Les épreuves diagnostiques ont un caractère plus analytique que les évaluations bilans. Ces dernières ont pour but unique de connaître un état

26. Un logiciel est mis à leur disposition à cet effet.

27. Evaluations bilan de 1982 et 1988.

28. Bilans de 1984, 1988, 1990, 1995.

du système, elles ne sont pas faites directement pour aider à l'enseignement, leurs résultats ne sont pas adressés au niveau local.

Les évaluations internationales sont des bilans d'une forme particulière puisque les épreuves ne peuvent pas être absolument calquées sur les programmes nationaux. Les dernières en date faites dans le cadre OCDE, PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), évaluent les élèves de 15 ans (OCDE 2001 ; OCDE 2003). Ces évaluations « s'intéressent beaucoup plus aux compétences mobilisant des connaissances qu'aux connaissances elles-mêmes. (...) Priorité est donnée à l'aptitude à mettre en œuvre un certain nombre de processus fondamentaux dans des situations très diverses, généralement différentes des situations scolaires, en s'appuyant sur la compréhension globale de concepts clés plutôt que sur l'accumulation de connaissances spécifiques »²⁹. Les cahiers d'épreuves sont mis au point par une collaboration d'une trentaine de pays. Une bonne partie des items est d'origine anglo-saxonne. Trois domaines dit « champs³⁰ » sont testés : la compréhension de l'écrit, sur laquelle a particulièrement porté l'évaluation de 2000, la culture mathématique, cible de l'évaluation 2003, et la culture scientifique. En compréhension de l'écrit on distingue trois sortes de compétences : s'informer, réagir, interpréter. Cependant, dans chaque champ et sur chaque grande « compétence » des scores sont calculés, les pays sont classés selon la moyenne des scores obtenus et jugés selon la moyenne et la dispersion des scores. On se fonde, ici aussi, sur la mesurabilité supposée des acquis des élèves conceptualisés en termes de compétences.

Aujourd'hui en France, les évaluations bilans disparaissent au profit des évaluations internationales. Quant aux évaluations diagnostiques, qui sont annuelles, elles sont également utilisées pour mesurer un niveau, comme des bilans. Elles ont donc un double usage³¹, ce qui obscurcit leur visée d'aide pédagogique. Deux logiques sont en effet à l'oeuvre, la logique d'une évaluation purement diagnostique et locale destinée aux enseignants, aux élèves, aux familles, impulsée par ceux qui cherchent une efficacité pédagogique, un soutien à l'action située des enseignants avec les élèves dans une meilleure connaissance de l'état cognitif de

29. *Note d'Information*, 01-52 décembre, Ministère de l'éducation nationale, p.1.

30. Le terme désigne un ensemble de compétences. Mais cet ensemble n'est pas très délimité. Par exemple dans les évaluations CE2-sixième, en Français, on sépare le « savoir lire » et le « savoir écrire » et puis on distingue trois « champs » : compréhension, outils de la langue et production de texte. Ces champs sont ensuite découpés en quatre grandes compétences, elles-mêmes parfois subdivisées.

31. La lecture de la presse syndicale sur ce thème entre 1989 et 1998 (Chatel 2005 Vol.I, p.653) montre la prégnance d'une lecture en termes de bilan.

chaque enfant et la logique de l'évaluation nationale d'un état du système, logique d'une évaluation en surplomb, conforme aux façons de penser familières à l'économiste. Ces deux logiques, se fondent sur le présupposé d'une mesurabilité de l'état cognitif des élèves fondé sur la notion de compétences.

1.2.2. Les compétences : objet fuyant de l'évaluation

Les évaluations bilan et diagnostique en effet sont construites selon les mêmes principes. Toute deux testent des capacités et compétences attendues des élèves à telle ou telle échéance. Or l'usage de ces notions dans les évaluations de masses se révèle très ambigu.

Ces termes indiquent une attente de connaissances suffisamment appropriées par les élèves pour qu'elles soient mobilisées à bon escient dans les exercices proposés dans l'épreuve. On ne teste pas la restitution d'information. Les mots " capacités " ou " compétences " désignent une potentialité, une " capacité à faire " qu'on espère assez générale et qui se donnera à observer dans une situation précise d'action. En ce cas l'effectuation de l'épreuve serait l'indicateur de potentialités plus générales cernées par les capacités et compétences.

Les concepteurs de l'évaluation, en utilisant ces termes, disent rechercher simplement des modalités de construction des épreuves et de classement des exercices. Les compétences permettent de décomposer les acquis en entités élémentaires et rendent ainsi la mesure des connaissances envisageables.

Mais en produisant pour les évaluations de masse des totalisations, on admet de plus que les diverses compétences sont susceptibles d'être additionnées. La notion de compétence est utilisée comme désignant des acquis cognitifs élémentaires. C'est l'entité commune qui permet la quantification. Face aux mises en cause publiques de chiffres publiés par la DEP au printemps 1996, les concepteurs de l'évaluation soutiendront qu'on a fait un mauvais usage de leurs chiffres, mais ils ne dérogeront pas de cette conception de l'évaluation comme mesure, à un moment donné, d'un état cognitif non seulement d'un individu mais aussi d'une entité de niveau supérieur méso ou macro sociale. Ils insistent seulement sur le fait que leur évaluation ne permet pas de comparaisons chronologiques ni ne donne un état des connaissances complet des jeunes français³². Cependant, ce raisonnement, qui fait de la compétence l'instrument de la mesure des connaissances et permet la totalisation, est peu compatible avec une conception

32. Note de Claude Thélot aux recteurs 1997, cité dans " fenêtre sur cours " n°, 173, 1999.

constructiviste des apprentissages également utilisée pour justifier du bien fondé des évaluations diagnostiques.

Selon cette dernière conception, la compétence prend un tour multiple et dynamique et cesse d'être une entité élémentaire. L'évaluation ne peut alors que diagnostiquer ce que chaque élève n'a pas pleinement acquis, des compétences qu'il ne maîtrise pas, une distance à l'objectif plus qu'une mesure des acquis. Dans les évaluations diagnostiques bâties ces dernières années en effet, le but, disent leurs concepteurs³³ soucieux d'un certain réalisme, est d'opérer une investigation précise sur les diverses " facettes " d'une compétence, façon de prendre en considération le contexte où elle s'exprime. Prenons l'addition pour exemple, les épreuves doivent permettre de distinguer l'enfant qui répond exactement quand on lui demande d'additionner 4 et 3 en face à face à l'oral (1), de celui qui sait le faire en voyant l'opération posée à l'écrit où il est seul devant sa feuille et où de plus la forme prise devient $13+14$ (2), de celui qui sait le faire pour résoudre un problème qui exigerait cette addition (3) ou encore de celui qui sait dire pourquoi, en ce cas, il faut procéder à une addition (4). On teste les facettes de la compétence à additionner en faisant varier les situations de mise en œuvre, en ce cas quatre situations différentes. Il s'agit de situer précocement des difficultés, des réussites et des échecs, des failles en vue d'y remédier. A chaque sorte de compétence non acquise, de chaque sorte d'erreur on fait l'analyse pour aider les maîtres à trouver remède. L'évaluation va montrer un " besoin ". L'enfant est compris comme un être cognitif en développement, le diagnostic vise à détecter des obstacles ou à révéler une sorte de distance à l'objectif qui est la maîtrise de telle ou telle compétence. Selon cette acception du diagnostic, l'épreuve peut uniquement donner à voir des écarts à des attentes diverses, mais impossibles à agréger. L'introduction dans le vocabulaire des concepteurs de l'évaluation, proches de la psychopédagogie d'inspiration constructiviste, de divers attributs de la compétence, de ses facettes, de son " faisceau ", montre leur scrupule à utiliser cette notion de façon sommaire. Ils voient la compétence comme une capacité à faire, dépendante du contexte et dont on peut plus facilement repérer l'absence que la présence certaine. Mais cela les met dans une position fondamentalement contradictoire, car ces précautions devraient leur interdire d'additionner ce qui se révèle ne plus être des entités équivalentes.

Or, la pratique des évaluations diagnostiques retracée précédemment, montre que les épreuves servent aussi à établir des totalisations, conçues comme des bilans des acquis antérieurs des

33. Entretien à la DEP avec Jacqueline Levasseur et Gérard Brézillon, coordonnateur du groupe de pilotage CE2, mathématiques, avril 2002.

élèves. L'usage du terme compétences se révèle confus. D'un côté elles désignent des acquis élémentaires supposés être la substance qui est là ; de l'autre elles sont utilisées dans une acception plus dynamique pour identifier des objectifs et des obstacles, des difficultés non résolues dans le processus d'apprentissage, somme toute ce qui n'est pas acquis de l'élève. Finalement on se demande ce qui est mesuré, si mesurer suppose, comme le dit Desrosières (1993), de prendre appui sur quelque chose qui tient.

1.3. Recherche de mesure et/ou inflexion des pratiques éducatives ?

Les tests standardisés qui sont utilisés dans les travaux français sur l'effet maître ou l'effet école tout comme ceux qui sont mis au point pour les enquêtes internationales, comme nous venons de le voir, ne sont pas élémentaires³⁴. Cependant, la mesure repose sur deux hypothèses liées, celle de la linéarité du processus d'apprentissage des élèves et celle de l'homogénéité des acquis cognitifs, permettant son découpage en unités élémentaires dont on teste l'acquisition.

L'hypothèse de linéarité des apprentissages, sous jacente à la mesure, a été débattue dans la littérature éducative autour de la question des « objectifs ». On sait que Piaget a voulu montrer que le développement de l'intelligence de l'enfant s'opère par stades successifs, ce qui implique des ruptures de rythme et non une progression continue. Vygotski quant à lui voit l'apprentissage comme processus de formation de concepts qui anticipe sur le développement de l'enfant, mais là encore rien de linéaire. Il y a des stades, des déclics, des moments cruciaux, des niveaux de généralité plus ou moins grands du concept. Seul le behaviorisme postule une telle linéarité parce que pour la théorie behavioriste un apprentissage est l'installation d'un comportement attendu, d'un savoir-faire délimité.

Par ailleurs pour mesurer les acquisitions cognitives il faut postuler l'homogénéité des acquisitions. Bautier, Crinon, Rochex, Rayou (2004) contestent cette homogénéité, dans un travail empirique de retraitement des cahiers des épreuves de PISA 2000. Je viens de montrer que la fragmentation qui est effectuée dans les cahiers de la DEP ne garantit pas non plus cette division de la matière à évaluer en entités élémentaires équivalentes, puisque les « facettes des compétences » évaluées sont, à écouter les concepteurs des cahiers, contextualisées par les exercices eux-mêmes.

34. A noter que la plupart des articles qui rendent compte de ces recherches ne disent rien ou presque de ces tests. Ce silence semble indiquer qu'aux yeux de leurs auteurs les tests ne soulèvent pas de problème, ni sur leur principe, ni sur leur contenu.

Les deux hypothèses nécessaires à la mesurabilité des acquis cognitifs ne semblent donc pas réunies. L'usage de ces outils de mesure s'étend néanmoins.

Il est vrai que les évaluations de masse n'ont pas seulement un objectif de connaissance des résultats des élèves. Elles sont tout autant des outils d'intervention, des outils d'une politique en tant que pièce maîtresse de la nouvelle régulation décentralisée par les résultats qui s'instaure à la fin des années quatre-vingt. Celle-ci procède à la fois d'un projet de meilleure connaissance du système éducatif par ses résultats et de celui de modifier les pratiques enseignantes pour les rendre plus efficaces au plan pédagogique, notamment en direction des élèves les plus en difficulté. Les nouveaux outils d'évaluation tentent de stabiliser une sorte d'invariant pour mesurer tant les apprentissages à effectuer que les connaissances acquises. Ils produisent de ce fait une mise en forme renouvelée des apprentissages attendus. Ils ont donc des conséquences sur le contenu de la culture dont la transmission à la jeunesse est visée. L'objectif des pouvoirs publics a été de responsabiliser les enseignants sur les résultats de leurs élèves et de les "aider" par de nouveaux instruments. Les programmes scolaires ont été alignés au cours des années 1980-90 sur les modèles des référentiels en vigueur dans l'enseignement professionnel, construits en termes de compétences. Cet alignement se réalise au niveau de l'école primaire avec les programmes publiés en 2002, alors que cette démarche n'est qu'ébauchée dans l'enseignement général des lycées. Elle est le signe d'une nouvelle façon de prescrire l'activité enseignante. Réécrits en termes d'objectifs et de compétences, les programmes indiquent des résultats attendus, renforçant l'intention de lier enseignement et apprentissages. Ils instaurent une régulation de l'enseignement cohérente avec l'évaluation dont le poids prescriptif se trouve accru. La tension qui existe entre deux injonctions le plus souvent difficiles à concilier pour l'enseignant, celle de s'ajuster aux possibilités des élèves tels qu'ils sont tout en maintenant la valeur des connaissances à enseigner (faire le programme) se trouve prise en charge dans l'écriture des prescriptions. Mais cette traduction des connaissances en « compétences » est-elle recevable ?

Les connaissances reconnues comme devant être transmises à la génération montante prennent ou prenaient jusqu'alors à l'école la forme des disciplines scolaires. Celles-ci, comme le rappelle Johsua (1999), sont des constructions historiques, souvent fondées sur des différences épistémologiques. Elles constituent une mise en forme des savoirs qui s'est adaptée au cadre scolaire. Elles entretiennent une parenté bien repérée avec les disciplines universitaires et de la recherche. De ce fait elles ont servi, peu ou prou, de moule culturel à la formation initiale des maîtres, surtout concernant le second degré. Aider les élèves à entrer

dans la culture, à l'assimiler activement et non à être dominés par elle, suppose de la part des maîtres non seulement la maîtrise des connaissances qu'ils ont à transmettre mais aussi la maîtrise du mode de transposition des connaissances qu'ils sont amenés à produire pour les besoins de la didactisation. S'il n'y a pas de raison de penser a priori que disciplines et compétences sont nécessairement incompatibles³⁵, la traduction des disciplines en compétences est un changement important dans le mode de didactisation des savoirs qui mérite d'être interrogé.

Je note, en particulier, qu'en définissant les programmes en termes de compétences, on admet une théorisation de l'action éducative qui me paraît inappropriée tant comme théorie de l'action avec autrui, toujours incertaine, que de l'action éducative, compte tenu de ses finalités culturelles. Définir les résultats de l'éducation en termes de « compétences » est d'abord réducteur parce que c'est fixer à l'action un but fini au lieu d'une finalité en développement, c'est particulièrement inapproprié aux finalités éducatives, donc culturelles de l'éducation. Comme le dit Bernard Rey, on peut donner des intentions à l'action éducative et non lui donner pour but de former à des « compétences transversales ». L'intention éducative se doit de rester ouverte (Rey 1999).

Ainsi, j'aboutis à une double conclusion. D'abord, vouloir mesurer en éducation pose des problèmes logiques, puisque la linéarité des processus d'apprentissage et l'homogénéité des acquis, hypothèses nécessaires pour mesurer, ne sont pas assurées. Ces problèmes ne peuvent être ignorés. Reste à savoir si ces difficultés conduisent nécessairement à invalider ces tentatives, j'y reviendrai plus loin dans ce chapitre. De plus, sur le plan de l'action éducative, cette volonté de mesure induit des changements dans le mode de didactisation du savoir puisqu'elle met en question la construction du curriculum en termes de disciplines scolaires transposées des disciplines savantes. Elle pose l'acquisition de connaissances en termes de buts définis à atteindre et non de finalités ouvertes. Ceci a des conséquences sur le rapport à la culture impliqué par ces nouveaux outils.

2. L'évaluation au service des enseignants

Si la mesure se révèle un mode d'intervention sur l'éducation aux conséquences mal établies, deux pistes de recherche s'ouvrent : chercher quelles sont les conséquences de l'outillage

35. Comme le montre l'alternance des positions prises à cet égard par les divers auteurs de " L'énigme de la compétence en éducation ", Dolz et Ollagnier 1999.

métrologique qui se met en place, chercher d'autres approches de l'évaluation en éducation. J'ai suivi principalement la deuxième de ces deux pistes. Je l'ai fait en me démarquant d'une conception substantielle du produit éducatif au profit d'une conception conventionnelle. Celle-ci consiste à considérer que l'éducation n'est pas une substance dont il faudrait doter les élèves mais un ensemble de contenus culturels qu'on vise à leur transmettre. Ce sont des attentes qu'on évalue. Il n'y a pas *a priori* de métrique adéquate pour évaluer des attentes de significations, cependant de nombreux dispositifs d'évaluation de l'éducation existent. Comment sont-ils faits ? Comment fonctionnent-ils ? Que valorisent-ils ? Que nous apprennent-ils sur les acquis des élèves ? En posant le problème de cette façon j'inverse la démarche des économistes et sociologues quantitativistes. Je ne cherche pas la mesure qui serait la plus proche de la substance éducative. Je cherche à prendre appui sur les évaluations qui se font pour en déduire ce qu'elles nous apprennent sur les acquis des élèves et les critères de valorisation qui sont adoptés, c'est à dire les attentes sociales effectives.

Cette posture de proximité respecte la finalité culturelle de l'éducation scolaire et se révèle adéquate à l'analyse de l'évaluation pédagogique qui s'opère effectivement, en ce cas, dans les lycées. Elle montre les failles de l'approche quantitative, que la notion de biais de la notation aurait déjà permis de pointer si on n'y avait pas toujours vu une insuffisance de la rationalité enseignante. Elle remplace l'image d'une évaluation selon le continuum de la mesure par celle d'un basculement selon que les significations attendues sont ou non acquises des élèves et que leur posture de travail, leur rapport au savoir, est adéquat ou non aux attentes enseignantes. Cela devrait changer le point de vue à adopter à l'égard d'une évaluation qui soit au service des enseignants.

La recherche d'une évaluation « au service » de l'activité enseignante concerne mes travaux de la fin des années 1990, tant à l'IDHE qu'à l'INRP.

Par souci de clarté dans l'exposé, je vais les présenter successivement pour eux-mêmes en distinguant les travaux sur les épreuves de terminale et le baccalauréat, des travaux plus curriculaires. Dans un dernier paragraphe, je soulignerai les apports de ces travaux et les convergences qu'ils ont avec d'autres dans une même critique de l'évaluation réduite à la mesure d'un « produit éducatif » homogène, y voyant une perspective peu aidante pour les enseignants.

2.1. L'évaluation scolaire en classe de terminale et au baccalauréat : convergence des jugements enseignants sur un basculement ou son absence

Dans ma thèse, qui date de 1996, j'ai voulu travailler sur des épreuves dont la valeur à mes yeux provient de ce qu'elles servent dans la réalité des cursus lycéens à évaluer effectivement les élèves. Elles sont socialement construites pour cela, elles portent donc en elles des attentes socialement et historiquement débattues. J'ai travaillé sur les notes au baccalauréat et en classe dans la section B, puis sur la correction de copies de terminale et de baccalauréat.

2.1.1. Notes au baccalauréat : convergence ordinale grossière

Concernant les notes, j'ai montré que bien que les notes soient des chiffres, elles ne mesurent pas cardinalement des résultats des élèves, mais les ordonnent de façon assez robuste (stables dans le temps et les situations, quels que soient les thèmes etc.) aux extrêmes.

En entreprenant cette vaste recherche quantitative³⁶, je voulais tirer parti des évaluations effectives des élèves pour éclairer les professeurs sur les résultats de ce qu'ils font avec leurs élèves. Il est vrai que les professeurs sont souvent mal informés des résultats précis, nominatifs, de leurs élèves au baccalauréat, bien que la réussite à l'examen soit une façon constante de les stimuler au travail durant l'année scolaire. Je cherchais à savoir si les résultats des élèves convergeaient entre les notes en classe et au bac et je voulais vérifier l'hypothèse éventuelle de profils de réussite variés des élèves selon les matières. Pour cela j'ai collecté les notes données durant l'année 1991-92 et à l'examen dans les cinq matières de l'écrit du baccalauréat. Les données provenaient des bulletins trimestriels des lycées et des données des rectorats ou du SIEC pour les notes du baccalauréat, dans 6 académies, pour un total de 4300 élèves.

Les résultats ne m'ont pas permis de confirmer mon hypothèse intuitive d'une variété de profils de réussite des élèves. Ils montrent au contraire que ce qui l'emporte est une convergence de la réussite des élèves dans toutes les matières versus l'échec. En effet, l'analyse en composantes principales (ACP) oppose sur le premier axe, qui rend compte de la

36. E. Chatel, « Efficacité de l'interaction élèves-enseignants et évaluation au baccalauréat », *Rapport de recherche pour le Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective*, mai 1994 (Rapport joint)

plus grande part d'inertie³⁷, les bons résultats dans toutes les matières aux mauvais. De plus, les notes dans une même matière aux divers trimestres sont regroupées dans l'ACP. De façon seconde et moins puissante, les résultats des élèves se différencient entre disciplines avec un bloc langue II-maths, versus SES-histoire-géographie-philosophie, soit les matières évaluées par des écrits courts versus celles qui sont évaluées par des écrits longs.

J'en ai déduit qu'une différenciation forte met en ordre les résultats des élèves entre bons et mauvais en tout, quelles que soient les situations et les matières, quels que soient les correcteurs. Elle transcende les situations précises, les tâches, les modes de corrections. Ces résultats vont ainsi à l'encontre de la focalisation des travaux sur l'évaluation pédagogique qui insiste essentiellement, depuis les travaux précurseurs de Piéron, sur les incertitudes et les biais de la notation. En effet, ce qui l'emporte est le constat de la convergence des jugements des divers évaluateurs. Evidemment en cherchant dans quelle mesure les notes au baccalauréat sont corrélées à celles obtenues en classe, je retrouve ce résultat bien connu selon lequel la corrélation est certes significative, mais pas très élevée et plus forte en mathématiques et en langue qu'en français, philosophie, histoire-géographie ou sciences économiques et sociales. Cependant, la plus forte corrélation se trouve entre la moyenne des notes obtenues en classe et celles des notes obtenues au baccalauréat, moyenne qui permet l'obtention ou non de l'examen.

Ces résultats, mises en ordre des notes convergentes aux extrêmes mais faible corrélation statistiques entre les notes d'un même élève à une même matière en diverses circonstances, m'ont amené à conclure, que les notes octroyées par les professeurs ne sont pas des mesures, de sorte qu'il est mal venu de leur reprocher que leurs notes soient « biaisées ». Je suis parfaitement en accord en cela avec Pierre Merle (Merle 1996) qui montre comment l'obligation d'évaluer les élèves place le professeur en tension entre son rôle d'entraîneur et son rôle d'arbitre. De plus il se sert de la notation pour asseoir son autorité souvent menacée dans la conduite de sa classe. Il en résulte que l'évaluation a un caractère composite. Ce n'est pas une simple quantification de résultats au demeurant difficiles à quantifier, comme cela a été dit précédemment.

Si les notes ne sont pas de bonnes mesures des acquis des élèves, cela n'empêche pas qu'elles ordonnent cependant de façon robuste leurs résultats aux extrêmes, ce qui signifie qu'il y a un certain consensus des enseignants, quelles que soient les matières et les circonstances, pour

37. 37,3% de l'inertie si l'analyse porte sur les 15 variables des notes en classes dans 5 matières et 3 trimestres, 48% de l'inertie si elle porte sur les 8 variables que sont les notes au baccalauréat dans 7 matières et la moyenne en classe.

juger bons (ou mauvais) les mêmes élèves aux exercices scolaires ordinaires auxquels ils sont soumis. Cependant, cette robustesse de la mise en ordre s'estompe pour les élèves moyens. La moyenne est le résultat de notes assez différentes dans les diverses matières et les corrélations entre notation en classe et au baccalauréat ou entre les notes obtenues aux différents trimestres sont nettement plus faibles pour les élèves moyens. On peut raisonnablement en déduire que ce que les professeurs jugent est de l'ordre d'un basculement et qu'ils se trouvent en accord pour pointer sa réussite.

2.1.2. Appréciations et critères de jugement

L'existence d'un certain consensus des jugements sur la réussite ou l'échec, ne nous en donne pas les critères. Pour essayer de les dégager, j'ai travaillé en analysant, avec la méthodologie de l'analyse textuelle, les annotations et appréciations portées sur un contingent de copies de sciences économiques et sociales, au baccalauréat, en classe³⁸ et lors d'une séance d'harmonisation dans laquelle une trentaine de professeurs corrigeaient les deux mêmes copies (Chatel 1996b).

L'analyse a été effectuée avec l'aide d'un logiciel d'analyse lexicale, Alceste³⁹. Ce logiciel permet de dégager les « mondes lexicaux », divers présents dans des textes. Pour cela il prend pour unité d'analyse des propositions d'une douzaine de mots et pointe les chaînes de mots co-présents dans une proposition. Ensuite il regroupe par classe dite « lexicale », ces propositions qui contiennent les mêmes mots lexicaux (les mots dits grammaticaux ne sont pas actifs dans l'analyse). De ce travail d'analyse lexicale il ressort quelques points.

Tout d'abord, ces « textes » se prêtent bien à l'analyse lexicale, les expressions employées par les correcteurs sont suffisamment conventionnelles, voire stéréotypées pour que l'essentiel du texte soit classé. La façon de corriger est assez différente dans le contexte de la classe et dans celui du baccalauréat, mais les correcteurs utilisent semble-t-il la même batterie de critères. En classe les énoncés correctifs sont nettement plus longs et la dimension de jugement sec y est beaucoup moins présente, tandis que dominant deux sortes d'argumentaires, l'un relatif à la méthode de la dissertation, l'autre relatif au sujet à traiter et aux raisonnements à tenir pour le traiter. La dimension formative est beaucoup plus présente en classe qu'à l'examen.

Dans les copies tests corrigées en vue d'harmonisation le registre purement évaluatif est moins présent que dans les copies de baccalauréat et les énoncés des appréciations sont plus

38. 58 copies, 5 correcteurs sur le même sujet.

39. Ce logiciel a été conçu par Max Reinert.

longs. L'enjeu est en effet de justifier de la note auprès de ses collègues, en vue d'une discussion sur les critères de notation. On voit s'esquisser une différenciation de genre et d'âge dans les registres d'appréciation préférés : les femmes de plus de quarante ans évaluent plutôt dans le registre de la méthode, les hommes de moins de 40 ans dans celui du contenu et des raisonnements.

Sur l'ensemble du corpus, c'est à dire quel que soit l'enjeu, correction en classe ou au baccalauréat, on retrouve un même regroupement en trois classes des registres d'argumentation ; dans une première classe lexicale, le vocabulaire évaluatif domine, avec des mots comme « bons », « mauvais », « insuffisant », « non », « clair », « construction », « comprendre », « connaître » ; dans une deuxième classe lexicale le vocabulaire de la méthode de la dissertation (qui est l'exercice ici jugée, une dissertation avec un dossier de documents) est très présent avec des mots comme « répondre », « lire », « document », « introduction », « parties », « blabla », « paraphrase », « vague », « rigueur », « artificiel », « logique », « correct » etc. ; enfin une troisième classe lexicale renvoie à un vocabulaire évoquant le contenu à traiter et des questions de raisonnement avec des mots du vocabulaire économique comme « marché », « travail », « chômage », « macroéconomie », « statistiques », « coût », « gain », « demande », « qualification », et des mots connotant des exigences logiques comme « raison », « cause », « démarche », « cohérent », « démontrer », « question », « réponse », « effet » etc. On voit se dessiner ainsi les diverses dimensions des attentes des correcteurs. Ils attendent d'abord que la copie ait la forme d'une dissertation, soit un texte clair, précis, qui manifeste des connaissances, avec un plan, une introduction, une conclusion, qui utilise opportunément les documents fournis. Il y a ensuite des attentes relatives au contenu de la copie. Les élèves doivent montrer des connaissances exactes et des raisonnements cohérents, adéquats à la question posée, ils doivent démontrer ce qu'ils avancent.

Mais ces classes lexicales sont diversement corrélées au niveau des notes obtenues : aux copies faibles les correcteurs tiennent essentiellement un discours de méthode, ils reprochent le « hors sujet », le manque de connaissance et surtout la confusion, le manque de lisibilité de leur texte. Ces copies faibles donnent lieu aux plus longues appréciations. Aux bonnes copies on se contente de donner un satisfecit général, relativement bref. Les appréciations des copies moyennes sont plus que les autres ciblées dans le registre du contenu et des raisonnements, elles sont peu disertes sur la méthode formelle de la dissertation. Finalement les copies faibles et les copies moyennes ne sont pas appréciées selon le même type de justification, les premières ne semblent pas franchir le cap d'un écrit assez convenable pour qu'il puisse être

évalué sur son contenu, contrairement aux secondes. Les copies moyennes sollicitent plus le correcteur intellectuellement, lui imposant de rentrer dans la façon dont l'élève a compris le sujet et de rectifier la façon dont il a exposé et pensé les choses. L'évaluation paraît plus simple pour les bonnes et les mauvaises copies, la bonne note n'a pas besoin d'être commentée ; pour la mauvaise, il suffit de dire ce qui ne va pas assez formellement. Les copies de niveau moyen se révèlent plus difficiles à juger, ce dont l'incertitude des notes moyennes rendait déjà compte. Enfin, cette étude ne fait pas apparaître de styles d'énoncés correctifs attachés aux personnes des correcteurs⁴⁰, ce qui infirme l'hypothèse avancée par Merle (1996) de correcteurs laxistes ou sévères *a priori*.

L'analyse des appréciations portées sur les copies confirme cette idée de basculement qui conduit à apprécier selon des critères assez différents les travaux des élèves selon qu'ils sont dans l'échec ou en mouvement vers la réussite, bien que celle-ci ne soit pas encore obtenue.

2.1.3. *Quel accompagnement des élèves moyens ?*

Cette question me semble éclairée par un travail d'analyse comparée de l'activité dissertative des élèves de terminale en sciences économiques et sociales et en philosophie⁴¹. Il s'agit d'une recherche, effectuée en collaboration. Elle avait pour but général de mieux comprendre comment les nouveaux lycéens interprètent les activités scolaires, notamment le travail d'écriture spécifique au second cycle. Cette connaissance serait probablement d'une aide précieuse pour les professeurs car il est difficile de comprendre, sans une investigation spécifique, les difficultés rencontrées par les élèves dans leur effort pour réussir les exercices demandés, notamment la dissertation. Il nous fallait prendre en considération les spécificités des disciplines, leurs modes de transmission, les façons de penser et d'écrire qu'elles requièrent. Les matières retenues ont été les sciences économiques et sociales et la philosophie, car elles exigent toutes deux des écrits longs. De plus, elles supposent que les élèves fassent référence à leur expérience du monde social, de la culture, du rapport à l'autre. Le travail a concerné la classe de terminale ES et des points de programme où les savoirs des deux disciplines pouvaient apparaître complémentaires : le travail, le progrès technique. Les

40. Le numéro de jury qui apparaît avec les copies de baccalauréat anonymées permet d'identifier les correcteurs. Aucune liaison significative n'a été trouvée entre ces numéros de jury et des classes lexicales.

41. Bautier Elisabeth, Chatel Elisabeth, Peyronie Henry, Vergnioux Alain, Rochex Jean-Yves, « Activité des élèves, travail d'écriture et apprentissage », Rapport pour le CNCRE, miméo, 1999 (Rapport joint) (Chatel et alii ; 2002). Les extraits de ce dernier rapport sont dans Vol.I, p.513.

notes de cours, les devoirs et des entretiens avec 6 à 8 élèves dans une dizaine de classes ont été recueillies. Je retiens dans ce développement uniquement les résultats de cette recherche qui concernent l'évaluation pédagogique des élèves, dans la perspective d'une évaluation au service de l'activité enseignante.

Tout d'abord on remarque une certaine convergence des résultats des élèves en SES et en Philo, convergence que j'avais déjà repérée dans mon travail statistique sur les notes.

Le travail de dissertation est un exercice très difficile puisqu'il requiert d'élaborer un point de vue, donc de se situer en extériorité à l'égard de la question étudiée, il requiert également de mobiliser des références hétérogènes (scolaires et non scolaires) et de les organiser, de se ressaisir de raisonnements et de catégories pour penser et écrire. Il requiert de s'adresser au bon interlocuteur qu'est le correcteur en tant que garant de l'exactitude des connaissances.

La diversité des copies est grande dans leur façon de faire face à ces exigences. De nombreuses reprennent de façon formelle des oppositions un peu vides entre le « pour » et le « contre », oppositions qui servent de recettes pour remplir la copie. Inversement, certains élèves parviennent à mobiliser de façon pertinente les registres de l'expérience et des concepts disciplinaires, voire à le confronter. Caractériser la réussite des élèves par leur capacité à se saisir et à confronter divers registres de savoir est une forme de constat issu, au plan théorique, des travaux de l'équipe ESCOL sur le rapport au savoir. J'y reviendrai plus loin pour monter comment j'ai été, tôt dans mes travaux à l'INRP, sensible à cette démarche, tout en ne l'élaborant pas conceptuellement. Dans l'écriture de cette note de synthèse, elle me paraît complémentaire et intégrable à mon approche et elle éclaire certains de mes résultats empiriques.

Globalement, nous avons conclu dans cette recherche que la dissertation de philosophie paraît aux élèves plus difficile à réaliser que les épreuves de SES (dissertation et note de synthèse à partir d'un dossier de documents). La nécessité d'articuler de manière cohérente un ensemble d'éléments est facilitée en SES par la fourniture de documents et plus encore par l'identification, lors de l'enseignement, de deux ou trois grands schémas explicatifs susceptibles de s'appliquer au sujet et de fournir les grandes parties du devoir. Bien des sujets d'économie peuvent être traités en mobilisant l'opposition entre politiques d'inspiration libérale et keynésienne. Certes cette vulgate est un peu schématique, mais elle rend les oppositions théoriques enseignables, de plus elle éclaire des clivages dans l'opinion. Ainsi, peut-on penser qu'une didactisation plus formalisée de la matière en SES qu'en philosophie facilite l'accès des élèves à ces savoirs. Elle peut les aider à franchir un pas théorique en leur fournissant des schémas d'analyse qui éclairant leur expérience, répondent à des questions

qu'ils se posent sur le monde et deviennent de ce fait signifiants à leurs yeux, tout en ayant une certaine valeur scientifique, à titre de premiers pas en sciences sociales. On peut y voir une façon de les accompagner dans le basculement vers la réussite qui doit être recherché et paraît accessible tout particulièrement pour les élèves moyens qui n'y accèdent pas complètement et requièrent cet accompagnement.

2.2. Interprétation des programmes par les enseignants et connaissances des élèves

Comme nous venons de le voir, une évaluation pour aider les enseignants doit entrer assez précisément dans les caractéristiques de leur activité. Or, dans les lycées celle-ci est l'enseignement d'une discipline scolaire. Ayant critiqué dans ma thèse les évaluations de masse pour leur alignement sur le concept de compétences, je me demandais comment devrait être construite une épreuve qui ne prétendrait pas atteindre l'objectivité en extériorité relativement aux catégories utilisées dans l'enseignement ordinaire mais accepterait la logique et les contenus des programmes. Une réponse simple existe, prendre appui sur les exercices scolaires habituels qui ont précisément pour caractéristique d'opérer continûment la mise en cohérence des évaluations avec le contenu des programmes enseignés. Cependant, il ne va pas de soi que les enseignants adoptent une lecture unifiée des programmes, une marge d'interprétation assez large est possible. Les débats très passionnés que mènent les professeurs sur les programmes, notamment lors de leurs révisions et dans les commissions d'entente du baccalauréat, manifestent que des divergences de lecture existent. J'ai repéré, par exemple, des différences notoires entre les enseignants dans l'interprétation du programme, dont il est question dans le chapitre 1 de cette note, au sujet de la recherche *Marchés et prix* (Chatel et alii 1995).

La recherche menée à l'INRP, entre 1998 et 2000, s'est donc donnée pour but de caractériser l'état des connaissances des élèves sur le thème de « la socialisation » après l'enseignement de ce thème sociologique en classe de première ES⁴². Nous avons conçu une épreuve bâtie pour satisfaire une double exigence : évaluer des connaissances sur un thème du programme en acceptant un éventail d'interprétation de ce thème. Une première partie consiste en 4 exercices très classiques en SES. Les modalités des ces exercices sont présentées aux élèves qui, avec la documentation qu'ils souhaitent, doivent leur donner un contenu de leur choix. On leur demande donc de se mettre, durant l'épreuve, dans la posture d'un professeur qui

42. L'épreuve a été passée l'année 1998-99 en première ES, concernant 701 élèves, 29 classes, 25 professeurs de SES dans 8 académies.

prépare des exercices en vue d'un cours et rédige des corrigés des exercices prévus. Cette posture de second degré nous permet de travailler sur les thèmes de l'enseignement que les élèves ont reçu et qu'ils considèrent comme importants pour traiter de la « socialisation », sans présumer *a priori* de ses contenus. Le dernier exercice, que nous appellerons dorénavant exercice 5, consistait en un écrit assez long (50 lignes environ) pour lequel la consigne était de rédiger un texte expliquant à un camarade, qui ne connaîtrait pas les sciences économiques et sociales, ce que c'est que la socialisation. C'est une façon de tester les élèves assez commune en SES. On encourageait à prendre des exemples et à se montrer convaincant. Le texte était à rédiger individuellement en classe et sans documentation⁴³. Des élèves ont été pris pour moitié dans les classes de professeurs débutants (première année d'exercice) et pour moitié dans celles de professeurs expérimentés (plus de 5 ans d'exercice).

Les réponses des élèves ont été analysées selon une série de dimensions qui correspondent aux deux objectifs liés de la recherche : chercher l'état des connaissances des élèves, accepter une diversité d'interprétation du programme et la caractériser.

La caractérisation de l'interprétation par l'enseignement d'un item du programme n'est pas simple. Elle repose néanmoins fondamentalement sur le concept de « transposition didactique », les interprétations du programmes sont lues en terme de positionnement dans la sociologie savante. Les catégories d'analyse ont été constituées par itérations successives entre la lecture des programmes, des manuels et de la littérature savante sur la question. Nous avons donc conçu une catégorisation des approches sociologiques de la « socialisation » : en distinguant les objets sur lesquels porte l'étude de façon préférentielle et les orientations théoriques qui sont présentes.

La caractérisation des acquis des élèves a été élaborée selon une approche assez sommaire, provenant d'une réflexion sur les critères de réussite habituellement en usage chez les enseignants, la recherche était menée en collaboration avec des enseignants en exercice. On a distingué plusieurs dimensions, d'abord leur maîtrise des savoirs de la discipline (lecture de tableaux statistiques, de textes sociologiques, maîtrise d'un vocabulaire sociologique, de certains raisonnements, choix des documents adéquat aux objets étudiés), ensuite la maîtrise de savoir faire intellectuels généraux (rédaction de texte, clarté de l'exposé, etc.). Sur ce registre du travail intellectuel, nous avons cherché à tester une dimension qui nous paraissait

43. Pour nous aider dans l'interprétation de ces matériaux nous avons recueilli les notes de cours de certains élèves, les préparations des professeurs et eu des rencontres avec eux. Par la suite nous avons eu des entretiens avec certains élèves, repérés dans l'analyse de leurs épreuves.

jouer un rôle dans leur réussite, inspirée par la littérature sur « le rapport au savoir » (Bautier, Rochex 1996), nous l'avons désignée comme relevant de « l'implication intellectuelle » de l'élève, sans avoir poussé la théorisation sur ce point. Je reviendrai sur cette question dans le prochain paragraphe. Nous avons testé cette caractéristique par une écriture qui les positionne en tant que sujet de leur propos, par leur capacité à mobiliser dans leurs textes des situations issues de leur expérience ordinaire pour donner sens à un concept sociologique, par la mobilisation d'exemples pertinents pour illustrer leur texte sur la socialisation, par le fait de défendre une thèse et la capacité d'argumenter. Enfin, nous avons exploité les épreuves non exercice par exercice, mais épreuve par épreuve. Nous voulions inférer les façons de travailler, de penser d'un élève depuis ses réponses successives aux divers exercices de l'épreuve. Le codage des réponses des élèves a permis un traitement statistique par des analyses factorielles puisqu'il y avait 700 épreuves.

L'analyse factorielle oppose très nettement sur un premier axe qui rend compte de 35% de l'inertie, une classe d'élèves qui réussissent bien, comme le montre la forte corrélation de ce groupe avec de bonnes notes obtenues en classe en français et en maths, à un groupe d'élèves qui sont en échec et ne répondent que de façon incomplète, brève, défailante ou inexacte. Au contraire les élèves qui réussissent bien sont caractérisés par la longueur de leur texte à l'exercice 5, le fait qu'ils défendent une thèse, s'impliquent dans l'activité intellectuelle et focalisent tous les exercices de leur épreuve sur un même thème (tel que la socialisation différenciée selon les genres ou les classes sociales, la socialisation par les pairs etc.). Le deuxième axe, plus sémantique de l'analyse factorielle, ne représente que 13,5% de l'inertie, il est moins discriminant que le premier. Sur ce deuxième axe, les élèves moyens se regroupent en deux classes, caractérisées par la façon de répondre à la consigne de l'exercice 5. Les uns s'essayent à rédiger un texte en forme narrative, une petite histoire, souvent un récit de vie simulé, une chanson, etc. Ils ont pris très au sérieux la suggestion d'utiliser des exemples pour être convaincant, mais leur rédaction est souvent fautive et leur reprise du cours inexacte. Les autres élèves qui produisent un texte minimal sur le processus de socialisation, dans les termes d'un simili cours. L'inspiration fonctionnaliste est visible, la socialisation est le résultat du fonctionnement des instances et agents de socialisation que sont la famille, l'école, les médias, les pairs ou encore l'église.

Les bons élèves ne montrent aucune caractéristique particulière du point de vue du contenu sémantique des connaissances qu'ils exposent, contrairement aux élèves moyens. Mais la qualité de leur implication dans l'activité intellectuelle les rend capables de se saisir de

concepts sociologiques pour comprendre leur expérience. La dynamique de l'activité des élèves qui réussissent leur permet de s'approprier véritablement les significations que les enseignants souhaitent les voir atteindre, contrairement aux élèves moyens ou faibles.

Notons au passage l'ancienneté des professeurs intervient peu dans cette caractérisation grossière des élèves en grandes classes de réussite. Elle apparaît cependant sur les dimensions qui relèvent de la pratique professionnelle. Les critères de jugement des jeunes professeurs sont moins établis et pas absolument en accord avec ceux des anciens.

Au-delà de l'analyse quantitative de ce matériau, une analyse monographique des épreuves a été menée pour interroger la diversité des acceptions de certains thèmes. Ce sont des thèmes à juste titre retenus par les élèves comme centraux dans la question de la socialisation : la question des « valeurs » d'une part, de l'autre celle de « l'intégration sociale ». Ces analyses, comme celles relatées précédemment sur les dissertations de philosophie et de SES, sont destinées à aider les professeurs dans leur compréhension des difficultés rencontrées par les élèves et dans leurs débats professionnels. Je n'entre pas plus avant dans ces résultats car ils sont spécifiques à l'enseignement précis du thème « la socialisation » et m'éloigneraient de la ligne générale de l'argument de ce chapitre qui vise, rappelons-le, à montrer que l'évaluation effective concerne l'accès des élèves à des significations ce qui ne permet pas une mesure au sens strict. Il montre aussi que les évaluations diagnostiquent un basculement, une posture, « un rapport au savoir », constat dont nous allons développer l'analyse.

2.3. Evaluer des attentes de significations

Ces deux recherches pour évaluer les acquis des élèves, l'une en classe de terminale, l'autre en classe de première aboutissent à un même constat : il y a un large consensus pour juger bons ou mauvais les mêmes élèves. Que ce soit par des épreuves passées dans le cours habituel de l'enseignement (en classe de terminale et au baccalauréat) ou par une épreuve expérimentale (en classe de première), les analyses de données opposent nettement sur un premier axe d'inertie la réussite à l'échec. Ce résultat se retrouve dans les traitements des scores des évaluations de masse. Ce consensus pour considérer « bons » ou « mauvais » les mêmes élèves donne une certaine portée aux jugements sur les élèves, de plus, comme cela a été dit supra, il permet une mise en ordre des résultats des élèves assez stable mais qui reste grossière puisque la stabilité conduit à distinguer une partition en trois sous-ensembles : les élèves qui réussissent, ceux qui échouent et les instables entre les deux. On est loin du

continuum de la mesure. Enfin on peut chercher ce que ces travaux nous disent des composantes de la réussite (ou de l'échec), pour aider les enseignants à y conduire les élèves. A ce titre on remarque l'insistance sur les « contenus » et « raisonnements » dans les appréciations portées sur les copies des élèves moyens plutôt que sur la méthodologie de l'exercice dissertatif, on note aussi la corrélation entre la réussite et la posture que nous avons appelée « implication dans l'activité intellectuelle ». Cette implication, signe d'une activité intellectuelle de l'élève semble une attitude favorable au succès.

La robustesse d'un classement des résultats des élèves en trois ensembles comme la remarque relative au rôle de l'implication dans la réussite scolaire trouvent un écho dans les résultats d'un travail récent de l'équipe ESCOL. Ce travail permet de plus de mieux définir la posture de réussite de certains élèves. Bautier, Crinon, Rayou, Rochex, (2004) caractérisent les élèves qui réussissent par leur capacité à mobiliser et confronter divers registres de savoirs. Inversement, les élèves « moyens », bien que tentant formellement de s'engager dans les exercices scolaires demandés, ne réussissent pas car ils n'atteignent pas une posture dite de « secondarisation ». Cette recherche consiste à retraiter les épreuves PISA (2000) passées par les élèves de 15 ans sur les thèmes de « compréhension de l'écrit ». Ce retraitement est un recodage des réponses des élèves de façon à faire ressortir d'autres critères de jugement que ceux qui ont servi à bâtir les scores lors du traitement officiel initial. Il vise à caractériser l'activité intellectuelle menée par les élèves lorsqu'ils effectuent l'épreuve. Dans leur codage, les auteurs essaient notamment d'opérationnaliser précisément la notion de « genre de discours » chez Bhaktine. Ils nomment secondarisation la capacité des élèves à se ressaisir des savoirs qui leurs viennent spontanément à l'esprit dans la situation scolaire d'exécution d'une tâche. Cette saisie seconde est jugée nécessaire pour reconfigurer leur activité en rapport avec la finalité du travail scolaire demandé. L'axe 1 de l'analyse de données, qui rend compte de la plus grande part de la variance des résultats, sépare les bons comprennent des élèves en échec, cette opposition étant elle-même corrélée aux scores de PISA.

Les élèves « moyens », au sens de leurs scores à PISA, sont majoritaires. Les analyses statistiques et monographiques de cette recherche ne permettent pas d'établir de caractéristiques stables dans les façons de faire de ces groupes (caractérisés comme « préleveurs d'information » et de « constructeurs de sens handicapés par un être conformiste au monde »). En effet leurs façons de faire varient selon les thèmes et les formats des tâches ; elles restent imprévisibles.

Pour la majorité des élèves qu'ils soient moyens ou faibles, la posture seconde n'est pas pleinement acquise à 15 ans. Le groupe des moyens forme un ensemble hétérogène du point de vue des façons de travailler.

Comment faire réussir ces élèves qui sont dans l'entre deux devient dans ces recherches non une question de progression sur la ligne d'un continuum d'acquisition de compétences, mais plutôt un basculement vers une posture « seconde ». La recherche précitée présente cette posture comme une capacité à mobiliser conjointement savoirs d'expérience et savoirs académiques pour qu'une confrontation permette une reconfiguration des premiers par les seconds. La question de la relation entre les savoirs d'expérience et les savoirs scolaires est particulièrement pertinente dans le cas de l'enseignement de sciences économiques et sociales, matière qui a été mon objet empirique privilégié dans ma réflexion sur l'action éducative. Je me suis, notamment, attachée à cette question lors d'une recherche action que j'ai conduite à l'INRP entre 1994 et 1996⁴⁴. L'objectif était d'envisager une « amélioration » de l'enseignement du thème « Economie et société de marchés », d'une part en profitant du travail théorique fait sur ce thème par l'équipe de professeurs associés, d'autre part en tentant délibérément dans les cours une « mise en activité intellectuelle des élèves ». En observant et analysant la mise en œuvre de cette intention, le but de la recherche était de réfléchir sur le sens donné par les professeurs de SES à ce que la profession nomme « pédagogie active », d'en proposer une sorte d'évaluation, éclairée par les pratiques d'enseignement effectif. Douze classes ont été examinées⁴⁵. Les premières instructions de SES (1967) enjoignent aux professeurs de pratiquer une pédagogie dite indifféremment inductive ou active ; cet attachement aux « méthodes actives » est ensuite devenu une source de clivages entre les professeurs. Les méthodes actives ont été décriées par les uns à cause des dérives qu'elles permettraient vers une « animation » de la classe peu soucieuse de l'exactitude scientifique des contenus (Beitone, Legardez 1992), soutenues par les autres pour l'autonomie qu'elle confère aux élèves dans la visée d'une éducation citoyenne. La pédagogie active est comprise généralement en SES comme l'obligation faite aux professeurs, aidés en cela par les manuels, d'accompagner tous leurs cours d'un dossier de documents (textes, iconographie, statistiques). Ils souscrivent très généralement à cette pratique. Le dossier soutient la participation des

44. *Elèves et professeurs en classe de Sciences économiques et sociales, Pédagogies actives et activités intellectuelles des élèves* (Chatel et alii 2000). Ce rapport est joint.

45. En prélevant les cahiers et devoirs des élèves, en recueillant les préparations de cours des professeurs et en ayant avec eux un entretien semi directif sur leur façon de faire ce cours, en enregistrant les heures de cours sur le thème.

élèves, participation encouragée et pratiquée en laissant plus ou moins d'espace à la parole des élèves. Il est vrai que plus cet espace est large, plus il s'avère difficile pour le professeur de canaliser l'incertitude sur les significations qui émergent dans la classe et plus il court un risque de débordement. Il arrive donc que la participation se restreigne à une vérification assez formelle de la capacité de lecture des documents sans approfondissement de cette lecture. Cependant, il m'apparaît que le moment du cours de sciences économiques et sociales peut être l'occasion d'établir un lien entre les savoirs scolaires et l'expérience scolaire et non scolaire, du fait des thèmes abordés dans ce cours. La verbalisation de l'expérience, sa reprise en public, sa confrontation avec celle des autres élèves, avec la parole du professeur ou avec les contenus des documents, peut engendrer une prise de distance, une réflexion, une donation de sens grâce aux mots du professeur ou des documents étudiés (Chatel et alii 2000, rapport joint)). La pédagogie active qui se pratique dans certaines classes de notre échantillon comme le témoignage de certains élèves⁴⁶ plaide dans le sens de cette hypothèse. Elle correspond à une action éducative selon l'idéal type du « monde didactique », tel que décrit dans le chapitre précédent. Elle peut être un moyen d'aider certains élèves « moyens » à atteindre une posture de secondarisation qu'ils n'adoptent pas de façon habituelle.

Les recherches passées en revue dans cette partie consistent à examiner des évaluations pédagogiques sur le modèle des exercices habituels effectués dans les classes et à leurs corrections selon les critères en usage. Ces évaluations pointent l'accès réussi ou non à des significations, des postures, des raisonnements. La réussite ressemble à un basculement stable sur lequel les jugements des enseignants convergent. Les constats de mes recherches sont confortés par les analyses en terme de « rapport au savoir » pour supposer que la posture de « secondarisation », c'est à dire la capacité des élèves à mobiliser et à confronter divers registres de savoir, favorise leur réussite et leur implication dans l'activité intellectuelle requise dans les exercices scolaires. Une certaine forme de pédagogie active pratiquée en SES paraît propice à faciliter cet accès.

Je considère donc que l'enjeu d'une évaluation qui aide les enseignants consiste à mieux cerner les composantes de cette réussite, de ce basculement pour aider les élèves à y accéder. La recherche d'une mesure arithmétique de leurs acquisitions ne peut avoir cette fonction car les progrès des élèves ne sont pas linéaires ni ne correspondent à une substance homogène, si

46. Voir la trajectoire d'Aurélié relatée par Paul Caron dans Chatel et alii (2002), p.79-96 (Rapport joint).

on comprend l'éducation comme accès à la culture. Dans ce cas les évaluations qui peuvent aider les enseignants doivent permettre de pointer l'accès aux significations attendues et de repérer ce qui l'empêche.

3. Evaluation des résultats de formations professionnelles en direction des pouvoirs publics

La recherche dont il va être question *infra* porte également sur l'évaluation, mais au contraire des précédentes, elle s'adresse aux pouvoirs publics plus qu'elle ne prétend aider directement les enseignants. On pourrait m'objecter que les travaux passés en revue *supra* ne s'adressent pas uniquement aux enseignants. Ils intéressent aussi les pouvoirs publics dans la mesure où ceux-ci sont responsables de l'éducation. Les recherches menées sur le baccalauréat ont, par exemple, intéressé la direction des Lycées et Collèges du Ministère de l'éducation nationale, tout comme celles menées à l'INRP sur l'enseignement de tel ou tel point du programme de SES ont intéressé les inspecteurs de l'Education nationale (Guy Palmade, A. Thes par exemple), le conseil national des programmes (Edmond Malinvaud notamment) ou les professeurs d'économie responsables du groupe technique disciplinaire (Jacques Guin ou Jean-Luc Gaffard). Cependant, j'ai jugé nécessaire à la clarté de l'exposé de les distinguer. La recherche financée par le Commissariat général du Plan dont il va être question dans cette partie, concerne par son objet ce qu'on nomme en économie de l'éducation « l'efficacité externe » et pose de ce fait des questions méthodologiques différentes puisque l'accès à l'emploi et à l'activité professionnelle salariée sont à l'horizon des formations étudiées.

Le projet de cette recherche est en effet d'évaluer des baccalauréats technologiques et professionnels tertiaire (comptabilité et commerce) en tant que mode de préparation à l'activité professionnelle⁴⁷. Elle porte sur des enseignements à visée professionnelle immédiate ou médiate, non sur les enseignements de culture générale, également présents dans ces cursus. Elle se distingue donc des recherches antérieures par les finalités différentes de ces enseignements. Je vais présenter la méthode utilisée qu'on peut dire « qualitative », avant de donner dans leurs grandes lignes les résultats de cette recherche.

47. « Capacités d'agir et formation scolaire, une étude des baccalauréats professionnels et technologiques tertiaires », sous la direction d'E. Chatel, avec F. Bailly, Y. Besaâdoune, A. Testenoire, D. Trancart, R. Soin, rapport pour le Commissariat Général du Plan, Miméo, Avril 2004 (Rapport joint).

3.1 Une méthode qualitative

La question de l'insertion des diplômés dans l'activité productive est pensée au travers de la relation formation emploi. Au plan économique cela se traduit dans les travaux des dernières décennies en termes de la « suréducation » ou du « déclassement ». Le déclassement signifie qu'un diplômé occupe un emploi qui est en dessous des attentes jugées normales. De nombreuses recherches quantitatives établissent et mesurent l'importance de ces déclassements (Forgeot et Gautié 1997 ; Nauze-Fichet et Tomasini 2002). Mais notre question, en cohérence avec ma démarche plus générale centrée sur l'activité, n'était pas principalement celle de l'insertion, elle était celle de l'appréciation de la formation reçue au regard de l'activité de travail à effectuer : les formations étudiées préparent-elles correctement à exercer les activités professionnelles qu'elles ciblent ? La réponse à cette question suppose de considérer les activités de formation et de travail dans leur articulation mutuelle. Cette mise en parallèle n'est pas évaluée selon un critère *a priori*, elle est analysée à partir des points de vue de ceux qui sont concernés par cette évaluation. Certes, il existe des données statistiques fondées sur des catégories exprimant des critères de jugement assez consensuels. Les enquêtes *Génération* du CEREQ permettent ainsi de faire un bilan trois à cinq ans après la sortie du système éducatif de la situation des jeunes relativement à l'emploi. Nous avons utilisé *Génération 98*. Au delà de ce bilan, nous sommes partis en quête d'appréciations plus contextualisées de l'adéquation entre formation et emploi, appréciation qu'on peut qualifier de conventionnelle. Partant d'entretiens avec des personnes directement concernées par les débouchés de ces formations, qu'ils soient salariés ou employeurs, nous avons tenté de dégager les critères de jugement qui fondent leurs appréciations sur ces formations. Ceci conduit à adopter, sur l'objet d'analyse, une diversité d'entrées et de regards qui se complètent et parfois s'opposent. On tient les personnes interrogées comme prises dans une situation d'action spécifique et jugeant, non du point de vue d'un intérêt abstrait d'un *homo economicus* rationnel, mais cherchant raisonnablement ce qui est « bon » dans la situation d'action précisément. Je reviendrai dans le prochain chapitre sur les caractéristiques de cette méthode qui, partant de l'approche critique de l'économie des conventions (Revue économique 1989 : Salais, Chatel, Rivaud-Danset 1998), en développe le versant « pragmatiste » au sens de la philosophie du même nom. L'évaluation se présente comme un tableau des appréciations convergentes et parfois contradictoires, dont nous essayons de comprendre les raisons. Ainsi les employeurs interrogés (28 entretiens dans la grande distribution et dans des cabinets comptables) interprètent la valeur de la formation des jeunes

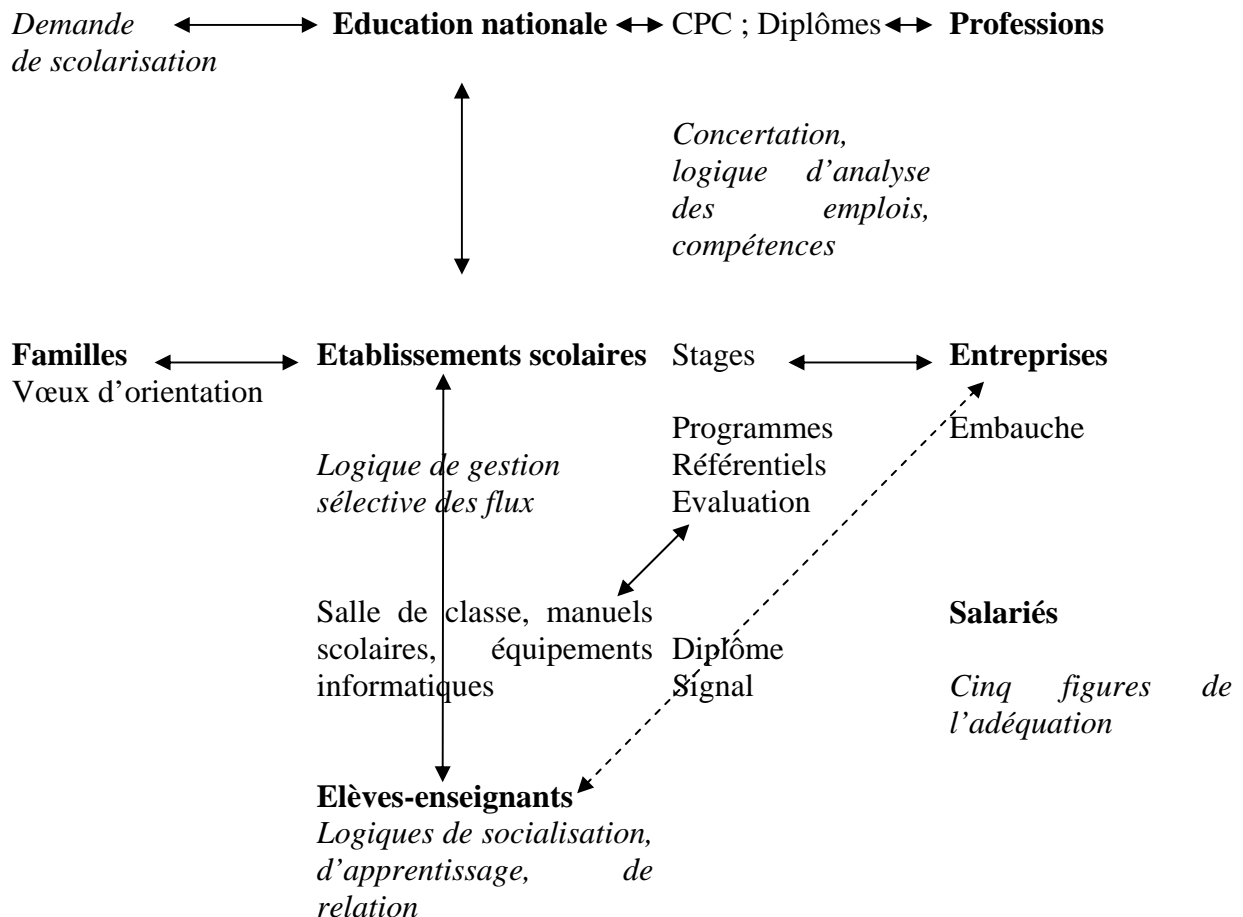
bacheliers qu'ils ont embauchés au regard de leurs attentes sur la qualité du travail, attentes qui sont plus ou moins stabilisées selon les domaines d'activité. Cela permet de voir dans quelle mesure les quatre diplômes étudiés constituent pour eux un signal à l'embauche. De même les salariés (une trentaine d'entretiens de titulaires des quatre baccalauréats exerçant une activité professionnelle), invités par nous à apprécier la valeur de leur formation, ne s'expriment pas indépendamment de leur expérience scolaire et professionnelle. Nous adoptons donc une posture compréhensive dans ces entretiens pour comprendre la logique qui rend compte des jugements de chaque type d'interlocuteur. Cette méthodologie est analogue à celle que j'ai employée dans les travaux concernant l'activité des enseignants et l'évaluation pédagogique qu'ils font des élèves.

Comme dans ces travaux, l'activité est conçue comme située, prise qu'elle est dans des dispositifs et des habitudes qui la prescrivent, l'organisent, la canalisent. Nous sommes donc remontés de l'exploitation des matériaux recueillis (entretiens avec des employeurs et des salariés, données quantitatives sur la situation à l'égard de l'emploi des jeunes issus de ces diplômes) vers les dispositifs de formation, d'une part vers les référentiels et programmes qui les réglementent, de l'autre vers les enseignants des lycées technologiques et professionnels et les problèmes de mise en œuvre qu'ils rencontrent. Les référentiels et les programmes constituent un matériau particulièrement intéressant à étudier dans la durée car leur mise au point est débattue dans des instances consultatives, les commissions paritaires consultatives (CPC), dans lesquelles les points de vue de divers partenaires (patronat, organisations de salariés, administrations, organisations enseignantes, parents d'élèves) sont sollicités. Ces débats révèlent des attentes diverses et évolutives à l'égard de ces formations.

Le schéma ci-dessous décrit les divers niveaux d'ajustement entre formation et activité professionnelle.

Les coordinations entre formation et activité professionnelle :

la diversité des logiques à l'œuvre



En italique : la logique d'action dominante. En gras : les partenaires. En romain : les moyens concrets de coordination.

Les flèches indiquent l'existence d'interactions entre des partenaires et d'influences entre des moyens de coordination ; la flèche en pointillé souligne la quasi inexistence d'informations allant des entreprises vers les enseignants concernant le devenir professionnel des élèves. Dans l'autre sens, le diplôme est un signal de la qualité de la formation reçue en direction des employeurs.

Ce schéma montre qu'il y a, entre la formation et l'emploi, des sortes d'articulation de « proximité », permettant des ajustements dans le cours de l'action éducative tendue vers ses diverses finalités dont la réussite professionnelle fait partie, c'est le bas du schéma. D'autres

se cristallisent dans des règles et des dispositifs qui encadrent l'activité éducative et les relations aux entreprises sur un temps plus long. Elles organisent des modes d'ajustement « à distance », c'est le haut du tableau.

L'évaluation que nous avons faite provient de ce qui est décrit dans le bas du tableau. Mais ceci est en partie déterminé par les dispositifs décrits en haut, qui montrent les moyens de régulation dont disposent les pouvoirs publics de l'Education nationale en la matière.

3.2. Insertion contrastée des bacheliers professionnels et « carrière » des bacheliers technologiques

Voyons d'abord ce qui ressort des entretiens et des données quantitatives sur l'insertion des salariés. A un premier niveau de lecture on peut faire ressortir des critères d'appréciation divergents entre les diverses catégories de personnes interrogées, les employeurs, les salariés et au sein de ces catégories les employeurs de divers domaines notamment. Au deuxième niveau de lecture si on prend pour critères d'évaluation les capacités d'agir en situation professionnelle, dans une perspective dynamique, il apparaît que les bacheliers technologiques ont un avantage sur les bacheliers professionnels.

3.2.1. Des jugements en partie divergents

Le jugement des recruteurs sur l'adéquation ou non des contenus de formation à l'activité de travail dépend des domaines d'activité. Les experts-comptables, pointent la bonne maîtrise des techniques de base des bacheliers professionnels, leur opérationnalité, ils dénoncent leur manque de recul, leurs connaissances trop scolaires de la comptabilité, leur faible capacité d'évolution ou leurs insuffisances en matière rédactionnelle et les dangers d'un apprentissage trop mécanique de l'informatique.

Pour les experts-comptables, la qualité au travail s'apprend, et en particulier de façon formelle dans le système éducatif. C'est ce qui les amène explicitement à faire en retour des propositions d'amélioration de l'enseignement de la comptabilité.

L'évaluation, par les entreprises de la grande distribution, de la qualité des bacheliers professionnels nous semble moins concerner les contenus d'enseignement, même s'il est reconnu qu'en matière commerciale, la formation permet, par exemple, d'acquérir des connaissances techniques qui rendent le jeune diplômé plus opérationnel. Cette moindre importance des contenus de formation scolaire dans la définition de la qualité au travail peut

être reliée à la croyance des recruteurs selon laquelle la qualité du vendeur trouve ses fondements en dehors de l'école et de l'apprentissage, en l'occurrence dans les personnes. Si l'apprentissage a lieu, et de fait il a lieu, à l'école ou sur le terrain, il vient se greffer sur « quelque chose » qui, selon eux, ne s'apprend pas. On est fait pour le commerce, ou on n'est pas fait pour le commerce. En pratique, la grande distribution recrute sur des postes de profils équivalents des vendeurs de niveau V et VI, sans privilégier très nettement le niveau IV.

Mais, les critères de jugements que nous avons essayé de mettre en évidence varient aussi selon le niveau de responsabilité à l'égard de la formation auquel se situent les employeurs. Dans les débats en CPC, on ne retrouve pas les mêmes positions qu'au niveau des entreprises. Tout d'abord les représentants des experts comptables se désintéressent ces dernières années du niveau IV, ils sont absents des réunions de Commission Paritaire Consultative (CPC) où il en est question, tant du bac professionnel que du baccalauréat technologique. Au contraire les employeurs sont très présents dans la quinzième CPC (Activité du commerce, de la vente), notamment pour définir les contours des emplois ciblés par le baccalauréat professionnel « commerce ». Cependant leurs positions ont nettement évolué entre la création de ce diplôme et les années 2000 où il est en rénovation. Lors de sa création, les employeurs militent pour un ciblage par type de commerce (petit commerce, grande distribution) et par produit. Ils insistent pour que le stage en entreprise soit couplé avec une spécialisation par produit, ils font créer de nombreux modules (bijouterie, arts de la table, droguerie etc.). Lors de la rénovation en 2003, les employeurs de la grande distribution abandonnent la revendication de modules par produit et demandent qu'on remonte le niveau d'exigence de ce baccalauréat, ils insistent, comme ils le font pour les baccalauréats technologiques, sur la formation générale. Ces positions des responsables de la profession est particulièrement surprenante quand on sait que les employeurs de la grande distribution recrutent massivement des non diplômés ou des titulaires de BEP, en concurrence avec les bacheliers. Autrement dit, ils participent à la définition des contours de l'offre, mais ne se sentent pas ensuite engagés collectivement à embaucher les jeunes qui ont suivi les formations qu'ils ont demandées.

L'appréciation de la formation par les salariés, résulte de l'utilisation d'entretiens menés auprès des jeunes salariés et exploités par une analyse lexicale qui fait ressortir une diversité de types de discours sur l'adéquation entre la formation et l'activité. Les appréciations que ces jeunes portent sur leur formation initiale sont en partie susceptibles d'être reliées à la nature de cette formation initiale. Certains d'entre eux ne répondent pas à la demande que nous leur

faisons de mettre en relation la formation et l'activité professionnelle. Il semble s'agir des jeunes les moins satisfaits de la position professionnelle qu'ils ont atteint. Ils n'évoquent celle-ci qu'en terme d'accès à l'emploi, de niveau de salaire et de relation avec les collègues ou les supérieurs dans l'entreprise. En général les niveaux de salaire et les relations au travail leurs paraissent assez peu satisfaisants, sans qu'il soit possible de faire de différence entre les diverses spécialités de baccalauréat étudiées.

Ceux qui répondent le plus aisément à notre demande le font sur deux modes, un mode qu'on peut dire statique et un autre plus dynamique. Les uns, ce sont principalement des jeunes titulaires d'un baccalauréat professionnel, portent sur leur formation initiale un jugement peu argumenté, ils la voient comme une évidence : le baccalauréat professionnel conduit à l'emploi, les matières professionnelles sont préférées aux matières générales, les choix « vont de soi ». Ils expriment globalement une satisfaction résignée de la position où ils se trouvent et semblent ne pas penser leur passé ou leur avenir en termes de projet ou de trajectoire. Les autres au contraire s'inscrivent dans un temps et un projet. Quand il s'agit de bacheliers professionnels, ils développent principalement l'idée qu'on apprend en faisant. A l'inverse, les jeunes bacheliers technologiques parlent de leur formation initiale en se souvenant du contenu des matières étudiées, comme s'ils en découvraient la valeur depuis d'éventuels projets professionnels ou de poursuite d'études.

3.2.2. L'avantage des bacheliers technologiques

Cet avantage apparaît si on fait la synthèse des jugements portés par les employeurs, les salariés et si on examine les trajectoires effectives des jeunes dans les années qui suivent la sortie d'étude, par l'enquête *Génération98*.

Les bacheliers professionnels de nos deux spécialités connaissent un accès plus rapide à l'emploi, notamment les bacheliers commerce, et sont moins souvent dans des trajectoires de reprise d'études ou de formation que les bacheliers technologiques.

Les bacheliers technologiques de leur côté accèdent plus que les autres à des positions de professions intermédiaires ou d'indépendants, voire même à une poursuite d'études et à des positions de cadres. Souvent, ils savent alors parler précisément de leur cursus et dire comment leur nouvelle position professionnelle leur permet de mobiliser des connaissances acquises à l'école. Ainsi le baccalauréat technologique, notamment ACC (Action et communication commerciale) sans poursuite en BTS, ouvre des possibilités professionnelles que les enseignants de ces filières semblent méconnaître.

Les bacheliers technologiques, connaissent en moyenne une trajectoire plus ouverte, potentiellement plus longue et avec assez souvent des occasions de poursuite d'études ou de formation supérieures courtes.

Ces résultats confortent la prégnance d'une embauche et d'une insertion des jeunes selon une logique de file d'attente dans laquelle le niveau de diplôme est le principal critère de classement et l'emporte sur la spécificité du contenu de la formation reçue. Dire cela est considérer que le baccalauréat technologique exprime un niveau supérieur au baccalauréat professionnel. Le diplôme révèle alors un classement méritocratique, reconnaît une « capacité d'agir » générique qui l'emporterait aux yeux des employeurs sur le caractère spécifique des formations. Cependant, d'autres éléments permettent de nuancer la prégnance unilatérale d'une simple logique de niveau et de montrer que le contenu de ce qui est enseigné a un impact. Certains bacheliers professionnels, tant dans la spécialité « commerce » que « comptabilité », connaissent eux aussi des trajectoires analogues. Il s'agit souvent de jeunes qui ont choisi volontairement la filière professionnelle et étaient d'un assez bon niveau scolaire. Ainsi, le baccalauréat professionnel, même comptabilité, souvent décrié au sein de l'éducation nationale parce qu'il accueille beaucoup de jeunes par défaut – ce qui suscite chez certains d'entre eux une grande amertume - peut être un moyen non seulement de motivation scolaire, ce qui se dit souvent, mais même de réussite scolaire et de promotion sociale. De plus, les bacheliers professionnels « commerce » sont beaucoup plus fréquemment embauchés durablement dans leur cœur de métier, ce qui montre que la spécialisation joue un véritable rôle.

3.3. Sont-ce les dispositifs de formation qui déterminent les capacités d'agir ultérieures ?

Il faut néanmoins s'interroger sur l'éventail plus large des possibilités qui s'ouvrent aux bacheliers technologiques relativement aux bacheliers professionnels d'une même spécialité. Evidemment on sait que ces deux formations n'ont pas les mêmes objectifs et surtout que les élèves qui vont au lycée professionnel après la troisième, sont souvent orientés par défaut. Même s'ils réussissent suffisamment bien pour poursuivre en baccalauréat professionnel après le BEP, il se peut qu'ils soient tout de même moins bons scolairement. Mais cela suffit-il à expliquer ce décalage ? Pourquoi le baccalauréat professionnel ne permet-il pas de rattrapage ? Il faut en tout cas prendre au sérieux l'avantage que connaissent les bacheliers technologiques (sans poursuite d'étude) en terme de possibilités qui s'ouvrent à eux, se demander ce qu'il y a derrière l'appréciation meilleure qui est portée sur eux. Renvoie-t-elle à

des contenus de formation différents où ne s'agit-il que d'un phénomène de sélection au sein du système scolaire, défavorable aux lycées professionnels et insuffisamment compensé par la scolarité qui suit ?

Il est vrai que les bacheliers technologiques sont relativement peu nombreux à faire le choix de sortir au niveau IV, ce qui les met en position relativement favorable sur le marché du travail. Cependant il faut examiner l'hypothèse qu'il pourrait y avoir un fondement objectif à ce privilège que les employeurs octroient à ces diplômés. Leurs jeunes détenteurs sont peut-être effectivement plus capables de s'adapter à des postes en évolution, plus capables de reprendre des formations et d'envisager tant leur travail actuel que leur avenir professionnel avec une plus grande autonomie, plus capables d'assumer des responsabilités et donc d'entrer dans une dynamique de support et d'accompagnement de celles des entreprises. Certes, l'image plus valorisante qu'on a d'eux *a priori* est probablement stimulante, mais ils ont peut-être aussi acquis des connaissances, un développement personnel que le diplôme indique. Sur ce point, notons que notre enquête nous a conduit à n'interroger que des jeunes salariés ayant véritablement exercé une activité professionnelle. Elle a donc laissé de côté les jeunes qui sont le plus en décalage relativement aux attentes de l'école.

Le constat de cette différence dans le devenir des deux catégories de bacheliers, la prise au sérieux du privilège que les employeurs donne aux bacheliers technologiques sur les bacheliers professionnels nous a incité à examiner de plus près les programmes de ces deux types de formation. C'était pour moi l'occasion de travailler sur des contenus d'enseignement conçus dans une perspective très différente de ceux que j'avais étudiés jusque là dans l'enseignement général. J'ai comparé les référentiels des baccalauréats professionnels et les programmes des baccalauréats technologiques des mêmes spécialités. Les uns et les autres résultant d'un long travail de mise en forme et de consultation auprès de divers partenaires dans les CPC. Les référentiels des baccalauréats professionnels concernent les matières strictement professionnelles. Ils visent précisément à articuler la formation scolaire et l'activité professionnelle ultérieure en tentant une sorte de traduction entre deux registres d'activité : celui de la vie professionnelle et celui de l'enseignement et de l'apprentissage scolaire. Cette forme d'écriture ne donne pas un sens en eux-mêmes aux savoirs enseignés, ils ne sont jamais conçus selon leur cohérence propre dans le domaine du savoir, ils sont au service de l'activité professionnelle visée. Le référentiel est plutôt un protocole supposé décrire l'activité professionnelle en termes de compétences successives, calquées sur des séquences supposées d'actions. La description des activités professionnelles qu'offrent les référentiels les présente comme s'il s'agissait d'une succession de tâches. Cette description les

défait de leur charge d'incertitude, de complexité et du potentiel de problèmes à résoudre. On peut supposer qu'elle ne concourt pas non plus à développer chez les élèves la découverte personnelle du sens de la situation professionnelle et l'initiative pour y répondre.

Les programmes des voies technologiques tertiaires relèvent d'une philosophie différente. Ils sont organisés par matières et écrits en deux colonnes. La première intitulée « Contenus » déroule les items du programme proprement dit, tandis que la deuxième « Compétences » précise ce qui est attendu en s'obligeant à l'exprimer avec un verbe. La comparaison par exemple du référentiel du baccalauréat professionnel « Comptabilité » à celui du baccalauréat technologique « Comptabilité gestion » illustre la différence de perspective. Pour le baccalauréat technologique on veut faire comprendre précisément aux élèves la relation de la comptabilité avec l'activité de l'entreprise et sa régulation. On veut les faire accéder à la signification économique des comptes, tandis que des jeunes bacheliers professionnels « Comptabilité », il n'est attendu que la passation ou l'enregistrement de quelques opérations, sans qu'on espère d'eux une compréhension d'ensemble de la relation entre la comptabilité et la gestion. Pour eux la présentation doit se faire « à partir de situations concrètes » (...) « en visant à dégager essentiellement ses conséquences pratiques ». On exclut toute présentation à caractère généralisant.

Cette différence de philosophie est revendiquée par les concepteurs des programmes de STT que sont les inspecteurs généraux. Les enseignements technologiques ne sont pas non plus calqués sur les objectifs des enseignements généraux. On ne vise pas le développement de la connaissance pour elle-même. On ne cherche pas à instruire par le moyen des disciplines, mais à enseigner des savoirs utiles pour la vie professionnelle future. Les programmes sont donc plus notionnels que les référentiels, sans que les notions soient développées au plan conceptuel. Les présentations théoriques, souvent complexes et éventuellement contradictoires dans les sciences sociales sont effacées. Au contraire, les notions à enseigner sont plutôt considérées comme des connaissances sûres, qui n'ont pas à être questionnées. Elles sont fournies en tant qu'elles peuvent être utiles dans la vie professionnelle. Elles visent l'application.

Ces quelques remarques ouvrent pour moi un champ d'exploration autour de la vaste question de l'enseignement à visée professionnelle en tant que préparation à l'exercice d'une activité professionnelle. La question de la pratique en « stage » et celle de l'expérience y tiennent une place différente de leur rôle dans l'enseignement général. J'évoquerai cette question dans mon prochain chapitre théorique et relativement à mes projets de recherches à venir.

Conclusion

J'ai voulu dans ce chapitre faire le point de ma réflexion sur l'évaluation de l'éducation. Cette réflexion, nourrie par la critique du courant dominant, me conduit à envisager une autre méthode d'évaluation, elle-même assise sur une conception différente de l'activité éducative et de ses résultats. Contre la définition du « produit » éducatif comme valeur ajoutée mesurable, je défends le primat de ses caractéristiques qualitatives, pas forcément stables ni explicitées. Je soutiens, avec d'autres chercheurs, le caractère non homogène des acquisitions cognitives par l'enseignement scolaire général, tout comme la diversité des façons d'apprécier les « capacités d'agir » auxquelles forme l'enseignement technologique et professionnel.

Selon le courant dominant en économie de l'éducation, la mesurabilité supposée du produit éducatif lui confère une forme d'objectivité. L'évaluation peut s'opérer en extériorité relativement aux actions évaluées ce qui évite d'avoir à se préoccuper de leurs logiques propres. Cela permet de mettre en avant une notion d'efficacité, c'est-à-dire des effets quantifiés de tel ou tel input sur le résultat. On peut ainsi utiliser la même méthodologie et les mêmes outils de mesure, par exemple les résultats des élèves à des tests de connaissances à tous les niveaux de l'action éducative, que ce soit au niveau de la classe, de l'établissement ou de la gestion globale du système éducatif national. J'ai essayé de montrer qu'il ne fallait pas confondre les divers niveaux d'action, de la gestion à l'enseignement et que l'hypothèse de mesurabilité d'une valeur ajoutée scolaire était très fragile. Les acquisitions des élèves n'apparaissent ni homogènes ni stables, ce qui met en doute l'hypothèse qu'il y aurait des « compétences » formant une substance suffisamment consistante et homogène pour se prêter à la mesure cardinale. Dans ces conditions on peut se demander qu'elle est la valeur des modèles économétriques testant l'efficacité en éducation. Les divers travaux produisant des mesures des acquisitions de connaissances des élèves, soit par des scores soit la façon beaucoup moins sophistiquée, par des notes, montrent que les résultats des élèves sont relativement stables aux extrêmes : les bons élèves sont souvent bons quelle que soit la façon de mesurer et la matière dans laquelle on les interroge, de même pour les mauvais scolairement. Il se peut que le caractère approximatif de la mesure, le fait que les notes ou les scores soient ordinaux plus que cardinaux n'empêche pas ces travaux d'apporter un certain nombre de résultats. Les modèles peuvent mettre en évidence les « variables » qui ont, ou n'ont pas, d'effet significatif sur le résultat ordinal. Mais pour les élèves moyens, qui sont la majorité, la mise en ordre n'est pas stable, ce qui rend problématique l'usage de ces modèles.

Par ailleurs, lorsque l'évaluation est pensée comme une mesure, les catégories de mise en équivalence des résultats qui permettent la mesure exercent en retour des effets sur les pratiques, elle les « normalisent ». Par exemple la notion de compétence définit les résultats à atteindre tant à l'école primaire que dans l'enseignement professionnel. La normativité portée par ces catégories s'impose de façon insidieuse sans débat sur ses enjeux, notamment culturels. Il y a là une forme de régulation qui ne permet pas de développer la liberté et la responsabilité des acteurs de premier rang que sont les enseignants.

Renoncer à l'hypothèse d'un produit éducatif substantiel et mesurable a des conséquences sur la façon de concevoir l'évaluation. Comme les promoteurs d'une « culture de l'évaluation », j'attribue à l'évaluation la fonction de réguler les actions qu'elle évalue. Cependant, la conception non instrumentale de l'action que j'adopte la modélise comme suivant un cours incertain dans sa tension vers ses finalités. L'évaluation est alors conçue comme devant accompagner l'action. Il faut en conséquence que l'évaluation soit proche de ce déroulement, qu'elle en respecte le cours incertain. Or on sait que l'incertitude éducative tient comme dans toute autre action avec autrui, aux difficultés de la coopération. Cela implique des tensions lors de la réalisation, dans le moment éducatif. Cette incertitude est de plus alimentée d'une part du fait qu'il s'agit d'une action relayée, une action pour faire agir autrui et d'autre part, en tant qu'éducation, elle a pour enjeu une transformation culturelle des personnes, leur accès à de nouvelles significations. Mon travail de recherche sur l'évaluation comprend somme toute deux dimensions. Il a une dimension compréhensive, liée à ma conception de l'action, qui me conduit à examiner l'évaluation pédagogique des enseignants telle qu'elle se fait dans la proximité au déroulement de l'action éducative. Mais il a une autre dimension liée à la conception de l'éducation scolaire comme ayant pour finalité l'entrée dans la culture, l'accès à des significations. Cette conception oriente mes recherches et commande une posture, en particulier la critique de l'évaluation comme mesure et la valorisation de l'accès des élèves à la « secondarisation ».

De même, de façon encore exploratoire, le travail sur l'évaluation des baccalauréats technologiques et professionnels tertiaire adopte le même type de méthodologie en associant une approche compréhensive, tentant de décrypter les divers critères des jugements portés au plus près de l'action, à une posture normative du chercheur qui, dans sa synthèse critique, porte appréciation, en ce cas en valorisant les « capacités d'agir » des personnes.

Chapitre 3. Une méthode pour une économie de l'éducation institutionnaliste

Sur chacune de mes recherches j'ai mobilisé des références théoriques susceptibles d'éclairer les questions traitées. J'ai tenté de m'en expliquer dans les publications qui ont accompagné ces diverses recherches⁴⁸. Il me faut dans ce texte exposer *a posteriori* la logique scientifique, donc aussi la cohérence théorique, d'un parcours qui se révèle dans un regard après coup comme centré essentiellement sur la question de l'évaluation de l'éducation. Cette démarche était déjà celle de ma thèse, elle m'a permis de réinterpréter mes travaux didactiques comme éléments d'une approche de l'action éducative, nécessaire pour penser spécifiquement l'évaluation de l'éducation. Je continue à me poser la question de savoir comment évaluer l'éducation de sorte à en favoriser le bon déroulement, souhaitant aujourd'hui insister sur la dimension normative de cette question.

Dans ce dernier chapitre, je vais m'expliquer sur les orientations théoriques et méthodologiques dans lesquelles je m'inscris. Les années écoulées depuis l'achèvement de ma thèse me procurent un peu de recul et permettent un mûrissement, voire de légers infléchissements et des enrichissements de mes choix théoriques.

J'ai trouvé dans l'économie des conventions une approche critique de l'économie qui m'a semblé fournir une base théorique pour un renouvellement en économie de l'éducation. En

48. Chatel Elisabeth, "Conflits d'opinion et conflits de savoir, à propos des représentations des élèves sur l'entreprise et leur usage dans la classe", Seconde rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie, 18-20 mars 1987, *Actes du colloque*, pp. 221-234, INRP, Vol. II, p.681.

Chatel Elisabeth, "Qu'est-ce qu'une note : recherche sur la pluralité des modes d'éducation et d'évaluation", pp. 183-203, *Les dossiers d'éducation et formation*, n° 47, décembre 1994, Vol. II, p.697.

Chatel Elisabeth, "Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales", *Revue française de pédagogie*, pp.5-20, Juillet-août-septembre 1995b, Vol. II, p. 719.

Chatel Elisabeth, "Les "mondes d'éducation", des catégories pour saisir la diversité de l'action éducative", in F. Audigier, *Concepts, modèles, raisonnements*, pp. 19-37, *Actes du huitième colloque de didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales*, INRP 1997, Vol. I, p.239.

Chatel Elisabeth, Pragmatiques de l'éducation au lycée, in *Institutions et conventions : la réflexivité de l'action économique*, Raisons pratiques numéro 9, édité par Salais Robert, Chatel Elisabeth et Rivaud-Danset Dorothée mars 1998, EHESS, p.91-118, vol. I, p.257.

Bailly Franck et Chatel Elisabeth, Conventions et économie de l'éducation : quelles perspectives ?, in J.J. Paul, *Encyclopédie de l'économie de l'éducation et de l'administration scolaire*, ESF, 1999, Vol.I, p.273.

Chatel Elisabeth, « L'incertitude de l'action éducative, enseigner une action en tension », in Baudouin et Friedrich, *Théories de l'action et éducation*, De Boeck, 2001 p. 179-201, Vol. II, p. 737.

Chatel Elisabeth, « L'action éducative et la logique de la situation ; fondements théoriques d'une approche pragmatique des faits d'enseignements », *Revue française de pédagogie*, n° 141, octobre-novembre-décembre 2002, p.37-46, Vol.II, p.765

effet, dans ma thèse et les travaux juste antérieurs, je prends conscience qu'enseigner est une action avec autrui au sens fort du terme, de plus une action incertaine, puisque il s'agit pour le professeur de se confronter aux élèves dans le but de leur faire apprendre des savoirs constitués. J'ai donc été particulièrement attentive à ce que l'économie des conventions permettait de conceptualiser cette incertitude de l'action en introduisant la diversité des figures possibles de sa réalisation, cela fondait une interrogation sur le produit éducatif et sa mesure. Par la suite, il m'a semblé que cette première approche connaissait deux insuffisances : une conception insuffisamment élaborée de la dimension culturelle de l'éducation, une conceptualisation imprécise de l'institution.

Bien que je n'ai jamais laissé de côté la dimension cognitive et culturelle de l'action éducative, en focalisant mon analyse sur l'incertitude qui provient de la confrontation aux élèves, je n'avais pas suffisamment intégré au plan théorique la nature particulière de cette incertitude relative aux faits éducatifs. Ceux-ci imposent la vigilance des enseignants pour canaliser l'incertitude et tenter non seulement de réduire les malentendus avec les élèves, mais encore de les faire accéder à des significations scientifiquement valides, socialement valables. Cela impose de conceptualiser le produit éducatif en termes de « significations culturelles », donc de souligner la dimension sociale et culturelle de l'incertitude. Au delà, il m'est apparu que cette posture renvoyait à un choix sur les finalités éducatives qui méritait d'être énoncé comme tel.

Sur un autre registre, reprenant ces dernières années ma réflexion à partir des textes fondateurs de l'économie des conventions, l'acceptation de la convention relativement aux institutions m'est apparue floue. Concernant l'éducation scolaire en France, le chercheur est confronté au fait que l'Education Nationale est une institution publique qui a une mission d'éducation, ce qui signifie donc socialisation ou institutionnalisation de la jeunesse, ce qui correspond à un autre sens, plus sociologique, du mot institution. Il me faut donc clarifier la notion d'institution que j'adopte.

Je vais m'expliquer dans une première partie de mon appui sur l'économie des conventions, en explicitant en quoi j'ai repris ce cadre tout en l'infléchissant pour le rendre pertinent au traitement de la spécificité éducative.

L'économie des conventions ne constitue pas un ensemble théorique stabilisé, diverses orientations méthodologiques s'y dessinent progressivement. Je privilégie celle qui, tournant résolument le dos à l'individualisme méthodologique, accepte néanmoins l'indétermination des effets de l'action des hommes comme constitutive des sciences de la société. Cette

orientation rend centrale, à mes yeux, tant la conceptualisation de l'action que celle de l'institution et pourrait trouver dans la philosophie pragmatiste de John Dewey un appui. Cette philosophie permet en effet d'envisager, la relation entre le travail du chercheur et le changement démocratique des dispositifs institutionnels par l'enquête sociale. J'exposerai ces éléments, dans une deuxième partie, en tentant de montrer comment ils sont pertinents en ce qui concerne l'institution scolaire et l'enquête sociale sur les faits éducatifs et permettent de dépasser les insuffisances ressenties dans ma façon première de théoriser l'incertitude éducative et la présence des institutions dans l'action éducative.

1. Education et économie des conventions

Après avoir présenté brièvement le projet de l'économie des conventions, je dirai pourquoi je l'ai transposé en économie de l'éducation et comment.

1.1. L'économie des conventions

L'économie des conventions est issue d'un travail de réflexion critique mené par des économistes statisticiens de l'INSEE sur la fabrication de la statistique et la constitution des catégories qui, permettant la « fabrication des grands nombres » (Desrosières 1993), informent la politique économique et sociale au sens fort du terme, c'est-à-dire lui servent de cadre de pensée. La réflexion de Boltanski et Thévenot sur la constitution de la catégorie de « cadres », celle de Salais (Salais, Baverez, Reynaud 1986) sur celle de chômage, aboutissent à une réflexion plus générale sur ce que Eymard-Duvernay et Thévenot (1983) appellent « les investissements de forme », ou, pour le dire autrement, le travail social de constitution de catégories de mesure, outils des politiques économiques et sociales. Le programme de recherche dit de « l'Economie des conventions », qui en est issu (Salais et Thévenot 1986), se présente à la fois comme critique et comme renouvellement théorique en économie (Dupuy, Eymard-Duvernay, Favereau, Orléan, Salais, Thévenot, 1989).

1.1.1. Une critique de l'économie néoclassique

Les économistes conventionnalistes ont une conception large de l'économie à la fois comme science sociale et politique, ils ne s'en tiennent pas strictement aux découpages disciplinaires en vigueur. Se préoccupant des problèmes de coordination dans l'action collective, ils

critiquent la théorie de l'action présente dans la théorie néo-classique en économie et celle qui sous-tend la conception structuraliste et fonctionnaliste en sociologie. Cependant leur critique se situe principalement en économie et vise à déstabiliser le modèle de l'équilibre général. Ils se rassemblent pour dire que le concept de marché, concept central de l'économie standard, résulte dans sa réalité effective d'une construction sociale et historique. L'équivalence n'est pas là *a priori* pour permettre l'échange des biens et des services ou sur le marché du travail. Les équivalences qui permettent les échanges et le comptage, la mesure quantitative, s'établissent par un long travail de mise en forme sociale. Pour que l'échange marchand ait lieu il faut qu'il y ait un cadre commun constitutif, des références communes qui le rendent possible, ce sont les conventions.

Deux hypothèses de l'économie néoclassique sont donc mises à mal, l'omniscience et la rationalité substantielle de l'*homo economicus*. Dans la théorie économique, l'hypothèse d'omniscience permet d'envisager que les agents économiques puissent prévoir tous les états du monde et choisir en raison l'action dont l'espérance d'utilité est la plus grande. En conséquence l'action est réduite à un problème de calcul pour aboutir à une décision qui est nécessairement le choix maximisant le critère d'utilité. Pour les économistes des conventions, l'impossibilité de calculer en avance les résultats des actions futures du fait de la contextualisation de l'action et du refus de l'hypothèse d'omniscience, ne paralyse pas l'action mais oblige à reconnaître que les acteurs, mus par des intentions qui prennent la forme de projets (d'échange, d'investissement, de production), s'engagent dans l'action, même incertaine. Ils n'agissent pas uniquement sur les bases d'un calcul, mais se coordonnent en partie durant l'action grâce à des conventions qu'ils partagent avec d'autres. Cet engagement s'accompagne d'appréciations, on pourrait dire d'évaluations, au fur et à mesure de son déroulement. De proche en proche, l'action s'effectue en fonction de ce qu'il est possible de faire.

Concernant la question de la rationalité, les économistes des conventions sont moins clairs. Certes ils refusent l'hypothèse de rationalité substantielle, cependant, pour certains d'entre eux, c'est au profit d'une hypothèse de rationalité procédurale ou limitée, jugée plus réaliste et conforme à la prise en compte d'un cadre commun constitutif qui, du fait de son contenu cognitif, informe l'acteur. D'autres, au contraire, n'évoquent pas la rationalité, mais la justesse et la justice comme motifs d'actions. Les acteurs agissent raisonnablement, mais leurs raisons peuvent varier selon les circonstances, les situations, les mondes ou les cités

dans lesquels la situation d'action s'inscrit. Il y a une pluralité de justifications possibles de l'action (Boltanski et Thévenot 1987 ; Salais et Storper 1993).

L'économie des conventions nomme acteurs ce que l'économie standard nomme agents économiques. Ces acteurs, sont pris dans une histoire et une situation circonstanciée, leur action ne se réduit pas à un choix entre des alternatives déjà bien définies. L'acteur raisonnable a des habitudes conventionnelles, mais il est également doté de facultés de jugement et d'interprétation. Son action avec autrui n'est pas absolument prévisible. Il est capable d'initiative, de jugement pour s'ajuster aux circonstances et faire ce qui lui paraît juste et raisonnable. En introduisant une vision socialisée de l'acteur et moins stylisée de l'action que ne le fait l'économie standard - celle-ci réduisant l'acteur à l'*homo economicus*, individu rationnel, et l'action à la décision rationnelle - les économistes conventionnalistes focalisent la théorie sur les problèmes de coordination et sur l'incertitude qu'ils comportent. Cette incertitude est présente dans les cours d'action eux-mêmes et concerne leurs conséquences. Ils acceptent de la sorte de reconnaître une portée morale et politique aux actes économiques, contrairement à la neutralité revendiquée par l'économie standard.

1.1.2. Les apports de l'économie des conventions

En dénaturisant la théorie économique (Orléan, 1994) par la contextualisation historique et sociale des actes économiques, l'économie des conventions perd la belle simplicité de la théorie néoclassique et sa possibilité de résoudre les problèmes économiques par la maximisation du critère d'utilité. Elle perd donc un critère non discuté d'efficacité ou d'inefficacité. L'économie des conventions met au contraire en avant la figure de la diversité, de sorte qu'elle offre une description potentiellement critique, un tableau d'actes économiques et de leurs effets, susceptibles de nourrir la réflexion ou, pour le dire autrement, l'évaluation de dispositifs de politiques économiques et sociales.

L'économie des conventions a en effet vu dans la diversité, dans la caractérisation de la pluralité des modèles d'action une façon de conjuguer l'inscription sociale et historique de l'action dans un contexte institutionnel avec le maintien d'un espace de liberté des acteurs, donc d'incertitude de l'action.

Boltanski et Thévenot (Boltanski et Thévenot 1987 ; Thévenot 1989) montrent que les principes qui soutiennent la coordination sont multiples. On ne peut comprendre l'action économique en se limitant au principe de recherche de l'intérêt individuel qui préside à la

coordination marchande. Durant l'action, les acteurs identifient le type de coordination à laquelle ils peuvent accéder, cette identification leur est facilitée par les objets qui expriment la mise en forme durable du type de convention à laquelle la situation d'action appartient, la nature dans laquelle on se trouve. Les objets, entendus au sens large, rendant la situation lisible, ils expriment la présence des institutions dans la situation, ils indiquent le type d'action justifiée, les principes et valeurs adéquats en ce cas. Le caractère conventionnel de l'action, ainsi informée par les institutions, va en général de soi, on s'y conforme sans en avoir conscience. La présence de principes n'apparaît que lorsque une situation critique les rend visibles depuis une position différente. La tension engendre le compromis entre des principes différents ou le conflit et éventuellement, à terme, un changement des institutions.

Les cités chez Thévenot et Boltanski, les mondes chez Salais et Storper, sont des idéaux-types qui permettent de donner une description de l'action économique ou sociale selon une diversité de registres. Ce sont des outils de description qui ont pour ambition de rendre compte d'une complexité de l'action qu'ignore le modèle standard. Ces idéaux-types sont en même temps des outils critiques, puisque la description des actes économiques, par exemple selon les mondes de production, laisse entrevoir d'autres possibilités de réussite qui ne sont pas valorisées dans les analyses inspirées de la théorie standard et ne sont donc pas expérimentées. Par exemple on peut montrer les limites des politiques publiques fondées sur le critère du taux d'emploi (Raveaud 2004) ou celles des décisions des banquiers qui privilégient des critères de rentabilité selon le « monde marchand » ou selon le « monde industriel » alors que telle petite entreprise ou tel domaine d'activité trouverait moyen de se développer en adoptant des critères de rentabilité différents par exemple selon le monde dit « immatériel », celui où domine l'innovation ou dit « interpersonnel » ou prime le beau travail de qualité (Salais et Storper 1993).

L'économie des conventions cherche donc de nouvelles possibilités de traitement des questions économiques, notamment dans leurs aspects moraux et politiques (Eymard-Duvernay, Favereau, Orléan, Salais, Thévenot 2003). Son apport critique des questions financières (Orléan 2004 ; Rivaud-Danset 1996), des questions relatives à la modernisation industrielle, à l'emploi et au marché du travail (Salais et Storper 1993 ; Eymard-Duvernay et Marchal 2000), à la qualité des produits (Stanziani 2003), aux politiques sociales notamment européennes (Salais 2005) est manifeste. Elle constitue de fait une méthodologie tout à fait novatrice dans l'approche des politiques publiques et de leur évaluation. En effet, si l'économie des conventions est conséquentialiste, comme la théorie standard, elle ne

considère pas qu'il suffise de faire les bons choix en matière de politique publique pour que s'en suivent les conséquences attendues. Donnant de l'épaisseur et de l'incertitude à l'action, elle se penche sur la mise en place et les effets réels des dispositifs. Elle remplace le calcul *ex ante* avantages coût d'une politique, par un examen évaluatif *ex post* des effets de la décision. Il s'agit alors de juger des politiques non seulement au regard des intentions déclarées, ni seulement en termes d'allocations concurrentielles de moyens financiers entre des projets alternatifs mais au regard de leur mise en place effective et des effets observés sur divers publics et diverses dimensions d'appréciation (Aucouturier 1998 ; Chatel, Kirat, Salais 2005), ce qui conduit à questionner les indicateurs habituels en usage en économie.

1.2. L'économie des conventions peut-elle fonder une économie de l'éducation ?

En exprimant cette relation entre l'économie de l'éducation et celle des conventions sur le mode interrogatif, je prends un certain recul à l'égard de ce que j'ai tenté de faire dans ma thèse. Ce recul me conduit néanmoins à donner aujourd'hui une réponse positive à cette question, sous réserve, on le verra dans la partie suivante, d'un examen critique de la méthode de l'économie des conventions. L'économie des conventions me permet de développer une méthode d'évaluation différente dans ces fondements de ce qui est inspiré par l'économie standard de l'éducation.

La réponse à la question : « A quoi l'économie des conventions peut-elle servir pour fonder une économie de l'éducation ? » va se faire en deux temps. Je vais d'abord exposer les éléments que j'ai établis dans ma thèse sur le thème de l'action éducative, puis synthétiser les critiques que je fais en conséquence de l'approche de l'efficacité en économie de l'éducation et les inflexions que je propose sur celui de l'évaluation.

1.2.1. Une description renouvelée de l'action éducative et de son produit

Dans ma thèse et les travaux de cette période (Chatel 1995, 1998, 2001, 2002), je trouve dans l'économie des conventions une possibilité de rendre compte des faits éducatifs de façon renouvelée, et à mon sens plus en phase avec leur spécificité.

Je me suis saisie essentiellement de trois suggestions qui me viennent de ce courant : une problématisation de la coordination qui mène au traitement conventionnel de l'incertitude, l'affirmation de la pluralité des logiques ou des raisons de l'action, la caractérisation conventionnelle des produits, par exemple des résultats scolaires.

J'emprunte en effet au courant conventionnaliste et particulièrement à Robert Salais⁴⁹, l'idée que l'action ne peut être réduite à la décision car « tout produit est produit » (Salais 1996). Concernant l'action éducative cela m'a conduite à mettre l'accent sur l'aspect relationnel qui provient de ce que l'enseignement s'adresse aux élèves. L'éducation est donc une sorte de service, puisqu'elle est immatérielle et suppose, comme tous les services interpersonnels, un certain degré de participation de celui qui le reçoit. C'est néanmoins un service d'une sorte particulière puisque, visant l'apprentissage et la socialisation, il contribue à la transformation des personnes, il contribue à leur développement. Je suis donc conduite à parler de l'action du professeur comme étant une action relayée, puisque elle vise à mettre l'élève en mouvement pour apprendre, pour accéder à la culture que le professeur souhaite lui transmettre. L'action éducative connaît une incertitude relative au déroulement de l'enseignement et aux résultats des élèves, elle est elle-même cadrée par des dispositifs, puis canalisée par le savoir faire professionnel du professeur. Ce savoir faire professionnel, plus ou moins attendu des élèves, constitue ce qu'on appelle « le contrat didactique » (ou « disciplinaire »). On peut parler à ce sujet de « convention » puisqu'il n'y a là rien d'écrit, ni de négocié explicitement mais des régularités de comportement, ce qui correspond à la définition de la convention. Les dispositifs les plus directement influents sur l'action du professeur sont matériels (la salle de classe, les éléments matériels qui étayent l'enseignement etc.) et immatériels (les programmes, le règlement intérieur, les règlements et us et coutumes relatifs à l'évaluation pédagogique, les habitudes d'enseignement de cette matière etc.).

J'ai montré sur le cas de l'enseignement des sciences économiques et sociales comment cet encadrement institutionnel laisse place à une diversité de façons de faire, une pluralité de logiques d'action. J'ai tenté de les caractériser en opposant deux façons de concevoir la relation au savoir et la relation aux élèves ; j'ai donc transposé les figures de la diversité des conventionnalistes dans le domaine de l'action éducative du professeur et des modes courants de gestion de l'incertitude. La description dans laquelle les mondes me servent de grammaire, me permet de montrer que le monde « didactique », qui représente une sorte d'idéal régulateur, dans mon schéma (voir *supra*, chapitre 1) a peu de chances de se réaliser compte tenu des caractéristiques pérennes du système éducatif français. Celui-ci favorise plutôt des modes d'action selon le « monde scolaire » ou selon le monde « magistral » du moins au lycée. Le « monde didactique » est conçu pour faire accéder les élèves à la problématisation

49. Notamment du fait des séminaires du GDR IEPE qu'il dirigeait à l'IRESO quand j'ai fait ma thèse entre 1992 et 1996.

dans la discipline qui leur est enseignée, il est très exigeant pour les élèves et aussi pour les professeurs ; dans les dispositifs collectifs actuels il est aussi très risqué pour les professeurs car l'incertitude sur la première dimension, celle du déroulement de l'enseignement, y est accrue. Ce modèle m'a permis une description contrastée et une approche critique du type de pédagogie active pratiquée dans les classes de SES, qui ressortissent plus du « monde pédagogique » au sens où il s'agit de « faire participer les élèves », plus que de réussir véritablement à les tirer vers une activité intellectuelle (Chatel et alii 2000, rapport joint).

L'économie des conventions a joué un rôle important pour rendre les économistes conscients du caractère fabriqué des « données » économiques. La construction du produit n'est pas naturelle dans le domaine des biens et services qui s'échangent sur les marchés, elle l'est moins encore en ce qui concerne l'éducation, qui n'est pas un simple service échangeable, notamment l'éducation scolaire. J'ai essayé de montrer les simplifications, voire les réductions que ces tentatives de mesure d'un « produit éducatif » comportaient (Chatel 2001 ; 2005). On peut les analyser comme un travail social de construction d'une équivalence entre les résultats éducatifs, travail social cohérent avec la visée d'une régulation par les résultats. La critique de cette mise en équivalence n'empêche pas d'accepter, suivant une logique conséquentialiste familière aux économistes, de relier la conduite de l'enseignement à ses résultats attendus. Je retrouve donc une tournure de pensée que la pédagogie par les objectifs et le souci de l'évaluation pédagogique d'une part et de l'autre la volonté politique de voir se développer une nouvelle régulation du système éducatif a diffusé dans les recherches et les pratiques éducatives. Cependant, mon expérience enseignante et mon travail sur l'enseignement des SES, m'inclinent à refuser une vision trop linéaire des apprentissages et une approche du produit éducatif unidimensionnelle. La régulation par les résultats ne s'applique pas aisément en éducation. La notion de résultat ne s'identifie pas sans problème à celle de « produit » éducatif. Je crois l'avoir montré dans le chapitre précédent. Plutôt que d'entrer dans ces constructions avec un idéal de mesure quantitative et une visée implicite de réforme des pratiques enseignantes, j'ai préféré examiner l'évaluation pédagogique telle qu'elle se fait de façon habituelle par les exercices scolaires, les notes, les examens, la certification. Cet examen permet d'établir l'existence d'un consensus des jugements portés sur les élèves par les professeurs, consensus dont les critères sont peu élucidés. Ces analyses mettent aussi en évidence la multi-dimensionnalité des attentes sociales relatives à l'éducation scolaire. La question de la « qualité » de l'éducation consiste alors à tenter de caractériser ces attentes, sans considérer qu'il faille nécessairement les aligner, les réduire ou les modifier.

Cet ensemble de critiques problématise l'action éducative, dénature son produit et déconstruit, par voie de conséquences, la notion d'efficacité qui est au fondement de l'économie de l'éducation standard.

1.2.2. De l'efficacité à l'évaluation

Les notions de rendement et d'efficacité sont en effet centrales en économie de l'éducation, je vais procéder à une critique synthétique de la notion d'efficacité appliquée à l'éducation, avant de proposer une autre conception de l'économie de l'éducation fondée sur une approche de l'évaluation qui accepte sa normativité.

La notion d'efficacité appliquée à l'éducation apparaît dans les travaux des années 1970, dès lors que l'on se préoccupe plus précisément, non plus de la demande d'éducation par les salariés ou les entreprises, mais de l'offre. L'offre d'éducation scolaire est presque complètement à la charge des instances publiques. Selon les statistiques de l'OCDE par exemple le pourcentage de dépenses privées pour l'éducation va de 24,1% en Allemagne où la participation des entreprises est importante à 0,1% au Portugal, avec une moyenne de 9,1%, soit 90,9% de dépenses publiques en 1998⁵⁰. Vue, par ailleurs, l'importance du volume de ces dépenses, la question du bon usage de ces sommes se pose. On parle à ce sujet d'efficacité. L'efficacité consiste à comparer les effets des dépenses engagées dans des usages conçus comme alternatifs. Par exemple faut-il baisser les effectifs par classe en moyenne ou plutôt privilégier certains groupes et cibler la réduction sur ces groupes ? En 2001 le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, dans un rapport fondé sur des études américaines, préconise de diminuer les effectifs non pas dans toutes les classes mais de façon à la fois conséquente et très ciblée sur les premiers niveaux de l'école élémentaire. Aujourd'hui la Direction de l'évaluation et de la prospective⁵¹ montre que l'expérience qui a été menée dans certaines classes de CP n'aboutit pas à des résultats vraiment concluants puisque les effets faiblement positifs de la baisse des effectifs sur les scores moyens en fin de CP, s'effacent en cours de CE1. Un autre sujet de préoccupation est le coût du « redoublement ». La méthodologie pour juger de son efficacité est la même : comparer des scores de redoublants et de non redoublants ayant à peu près les mêmes résultats à des tests initiaux.

50. La statistique concerne le primaire, le secondaire et le post-secondaire non supérieur, source, OCDE.

51. *Note d'information*, 05.03 avril.

Les travaux sur l'efficacité supposent une modélisation et une méthodologie économétrique. Ils souffrent d'un certain nombre de limites que je vais présenter de façon synthétique, en rassemblant des éléments parfois déjà présents dans d'autres chapitres de cette note. La modélisation suppose une représentation stylisée du réel par le moyen de la formalisation, c'est à dire une description simplifiée de la réalité en termes de variables, reliées entre elles par des fonctions. L'économie des conventions est particulièrement sensible aux limites de cette méthode puisque elle replace les catégories de description des faits économiques et sociaux dans leur histoire et problématise la coordination nécessaire aux échanges autrement qu'en termes d'une fonction de choix entre des alternatives décrites par des variables.

Les deux premières limites de la modélisation appliquée à l'éducation que je vais exposer sont bien connues et analysées dans la littérature économique, car elles sont liées aux caractéristiques de la modélisation en général. Elles renvoient à deux hypothèses : celle de l'individu représentatif et à la clause « toutes choses égales par ailleurs ». La critique porte ici sur leur application à l'éducation.

1. La modélisation, appliquée à l'éducation, amène à considérer tous les élèves comme des individus équivalents dans une catégorie sociodémographique donnée. Quand on tient compte de différences par exemple de niveau scolaire entre les élèves, les résultats changent. C'est le cas dans les travaux économétriques de Piketty (2004) et ceux de Kramarz (2004) qui aboutissent à des résultats contradictoires avec les travaux américains sur la question de la baisse des effectifs par classe. Selon leurs analyses, des effectifs par classe moins élevés en CE1 conduisent en moyenne à une augmentation significative des résultats des élèves dans les classes dont les effectifs sont les plus faibles. Cette différence entre les résultats de ces auteurs et les résultats classiques provient de l'emploi d'une technique de modélisation un peu différente des études précédemment mentionnées. Ils bâtissent des modèles dans lesquels ils corrigent le biais d'endogénéisation. Ce biais provient de ce que la pratique ordinaire dans les écoles consiste à placer les élèves qu'on sait plus faibles ou en difficulté dans les classes moins nombreuses, de sorte que on ne peut tenir les élèves des ces différentes classes pour scolairement équivalents. Au final les classes à faible effectif ont des scores moyens aux épreuves de connaissances abaissés par la surreprésentation de ces élèves faibles dans ces classes. La suppression de ce biais explique la différence des résultats. On peut supposer que, si on utilisait le même type de méthodologie en ce qui concerne les redoublements, cela modifierait les résultats économétriques. Pour cela il faudrait cesser de considérer tous les

élèves comme des « individus » équivalents dès lors qu'ils appartiennent à une même catégorie sociodémographique.

2. La deuxième difficulté vient du fait d'attribuer au dispositif qu'on étudie, par exemple les effectifs par classe, ou le fait d'être en ZEP ou la pratique du redoublement, tous les effets corrélés à cette variable. Les modèles économétriques fonctionnent selon le principe « toute chose étant supposée égale par ailleurs ». Ils font l'hypothèse que l'effet établi est l'effet de la variable dite « explicative » dès lors qu'on a contrôlé l'effet de toutes les autres variables qu'on juge influentes. Depuis longtemps en effet on tient compte des effets dits de contexte. Pour cela on calcule des effets nets, c'est dire qu'on contrôle les effets du contexte que l'on sait caractériser, par exemple l'appartenance à des catégories repérables des élèves, des professeurs, de la classe (le sexe, l'âge, l'origine sociale). Cependant on ne peut contrôler que les caractéristiques du contexte qui sont jugées pertinentes et à condition que la liste de ce qui est pertinent reste assez limitée (Bressoux 2004). On ne contrôle pas, par exemple, le fait que les élèves redoublants ont peut-être des difficultés spécifiques, non catégorisées de façon générique.

Contrairement aux deux premières, les deux limites des modèles qui sont exposées infra sont peu ou ne sont pas présentées dans la littérature, la critique est alimentée par mes propres travaux. Certaines caractéristiques de la modélisation, le fait qu'il faut avoir une fonction de variables pour décrire l'action et un output mesurable, sont particulièrement héroïques quand on les applique aux phénomènes éducatifs. Nous allons donc évoquer d'une part la modélisation de l'action éducative selon le modèle de la fonction de production d'autre part l'hypothèse de substantialité et mesurabilité du produit éducatif, hypothèses dont il a été déjà beaucoup question dans cette note.

3. La modélisation de l'efficacité éducative s'appuie, cela a été dit dans les deux chapitres précédents, sur une fonction supposée décrire la relation entre des « inputs » et des « outputs » éducatifs. Ce modèle, emprunté à celui de la fonction de production de la firme, est utilisé notamment dans les travaux sur l'efficacité interne de l'éducation, ceux qui s'intéressent à l'offre éducative (Hanushek 1979 ; 1986). Cet emprunt ne va pas sans problème puisque, quelles que soient les spécifications des modèles, une grande part de la variance de l'accroissement des résultats des élèves est expliquée par des variables muettes, tel que l'effet maître-classe qui rend compte de 13 à 15% de la variance en moyenne, ou n'est pas expliquée

du tout. En effet, en moyenne, 30 à 40% de la variance n'est pas expliqué. La modélisation suppose que la progression des élèves provient de l'effet d'un certain nombre de variables « inputs », mais il est particulièrement hasardeux de considérer que le phénomène éducatif peut être rendu par la figure de la fonction de production qui réduit l'action à un choix entre des facteurs de production substituables (Chatel 2001a p.59-60). Murnane et Nelson (1984, p. 262) précisent que l'emploi de la fonction de production pour la firme suppose l'existence de techniques connues, articulées et répliquables. A l'évidence l'action éducative ne peut correspondre à ces hypothèses : nous l'avons noté en passant en revue (Chapitre 2) les travaux processus-produits.

4. Contrairement aux biens et services marchands, l'éducation et la formation ne se présentent presque jamais comme des services ayant un prix. De nombreux travaux en économie de l'éducation tentent de suppléer à cette absence de mesure de l'output, soit, suivant la tradition beckerienne, en considérant les gains de la personne formée comme un indication de la valeur de sa formation (efficacité externe), soit en tentant de mesurer directement la « valeur ajoutée » éducative par des tests de connaissances (efficacité interne). Sur ces deux domaines, celui de l'efficacité interne et externe, l'économie des conventions apporte sa préoccupation du caractère socialement construit de la nomenclature des produits et des catégories qui permettent les mises en équivalence.

Sur le versant de l'efficacité externe, celui de la demande d'éducation et de formation par les entreprises et les particuliers, on dispose de la critique de Spence (Spence 1973). Spence critique l'approche de Becker qui voit le produit éducatif comme un surcroît de productivité. Il s'intéresse à l'asymétrie d'information sur le marché du travail, asymétrie qui rend le mécanisme de marché imparfait. En effet les employeurs ignorent la qualité des travailleurs qui se présentent à eux à l'embauche. Pour recruter, ils cherchent des signes de cette qualité. Croyant à l'effet de l'éducation et de la formation sur la productivité des salariés, le diplôme observable par tous peut donc servir de référence. Il constitue de ce fait un signal de leur qualité. Par un processus de tâtonnement, la valeur à donner à ce signal conventionnel s'objective par son usage en matière de recrutement. Cependant, Spence se contente de montrer que la valeur du diplôme est socialement construite en s'appuyant sur la croyance des employeurs en la relation diplôme-productivité des travailleurs, le signal révèle, par tâtonnements successifs, la vraie productivité du travailleur. Avec F. Bailly (Bailly et Chatel 2004, voir chapitre 2) nous mettons en doute la substantialisation du produit éducatif en

l'occurrence assimilé ici à la productivité interne des travailleurs, hors de tout contexte productif. Nous proposons une autre définition du résultat éducatif comme « capacité d'agir » des personnes dont les critères de jugement sont conventionnels et non uniformes.

Concernant l'efficacité interne, j'ai montré la difficulté à cerner ce qui serait un « output » éducatif et à prétendre le quantifier. Mesurer l'efficacité en éducation consiste à établir une corrélation entre, d'une part une décision ou une pratique habituelle- en ce cas de politique ou de gestion éducative, par exemple l'effectif moyen par classe -, et d'autre part les résultats des élèves, mesurés en termes de scores à des épreuves standardisées. En mesurant ainsi le résultat, on considère que ces effets sont strictement mesurables et on tient ces épreuves comme permettant des mesures assez exactes des effets de la scolarisation des élèves. Bressoux (2004), par exemple, explique finement pourquoi et comment il recourt à des modèles pour étudier la construction du jugement des enseignants sur les élèves, mais il ne s'explique pas sur la façon dont il recueille, auprès des professeurs, les jugements sur leurs élèves avec la consigne de donner un chiffre pour l'exprimer. Il fait comme si l'idée même d'une mesure quantifiée synthétique de la valeur scolaire des élèves allait de soi. J'ai voulu montrer que cette mesurabilité n'allait pas de soi, d'une part parce que l'entité à mesurer n'est pas homogène et continue, d'autre part parce que le travail social de mise en équivalence, appuyé sur le concept de compétence, n'est qu'à l'état d'ébauche et qu'il est en partie en décalage avec les pratiques scolaires coutumières, notamment le découpage des matières en disciplines scolaires, les approches notionnelles et conceptuelles. De plus, si pour les extrêmes, il y a fort à parier que les scores expriment une mise en ordre assez robuste des résultats, cohérente avec les autres résultats scolaires, pour les élèves moyens, qui sont la majorité, il n'en va pas de même.

Pour ces différentes raisons je n'ai pas adopté la problématique de l'efficacité et j'ai conçu mes travaux comme des travaux sur l'évaluation. Qu'est à dire ?

En abandonnant le présupposé de mesurabilité, on n'abandonne pas la possibilité de quantifier, mais on abandonne l'idée de mesurer strictement une efficacité éducative. On abandonne donc le projet de fournir aux décideurs des critères de choix *a priori* de l'efficacité comparée des différentes sortes de décisions ou pratiques habituelles. La mesure d'efficacité se pose comme une mesure objective et offre en conséquence un guide sur lequel le décideur politique est supposé pouvoir s'appuyer. L'évaluation ne s'opère pas avant la décision elle s'opère en cours de réalisation et après. Elle éclaire sur les conséquences, les effets de ce qui

se fait ou de ce qui a été fait. Elle offre une description, elle permet un regard critique, elle sert à nourrir un débat. La posture évaluative est donc assez différente de la posture habituelle de l'économiste qui cherche l'efficacité d'un élément (une décision de politique éducative, une règle de gestion, une pratique ordinaire etc.) nécessairement de ce fait dégagé du contexte et conçu comme facteur causal des effets qu'on mesure. L'efficacité est en effet en rapport avec la technique de modélisation qui représente les problèmes à traiter par le moyen de variables, celles qui sont jugées pertinentes pour décrire l'action dont on mesure l'effet. L'évaluation n'oblige pas à rendre compte de l'action sous forme d'un agencement de variables formalisées, elle est au contraire en cohérence avec une approche de l'action ouverte à une certaine indétermination. L'évaluation cherche à rendre compte d'un état des choses, par le moyen de diverses enquêtes, qualitatives et quantitatives, en relation souple mais pas nécessairement causale avec un élément d'un dispositif, d'une organisation ou d'une façon de faire qui sont considérés comme influents le cours des choses. Elle peut présenter des aspects contradictoires sans que cela n'obère son intérêt. L'évaluation recense et confronte une diversité de points de vue, elle est dépendante de critères, de valeurs qui sont eux-mêmes en rapport avec le regard porté sur l'objet à évaluer, donc dépendante de ceux à qui l'évaluation est adressée et de la conception de la finalité de l'action évaluée. En conséquence l'évaluation, ainsi conçue, permet d'envisager le rapport du chercheur à la sphère politique d'une façon différente. Il ne prétend pas dire quelle est la décision la plus efficace, mais présenter un tableau d'éléments pour juger des effets des décisions prises, des pratiques et fonctionnements en cours dans la sphère, en ce cas la sphère éducative, en clarifiant et énonçant sa propre posture normative.

2. L'enquête sociale en éducation : une méthode de recherche inspirée du pragmatisme de Dewey

En rencontrant l'économie des conventions au début des années 1990, je faisais connaissance avec un projet théorique qui assumait le caractère social et politique de l'économie. Je renouais à cette occasion avec un intérêt pour la théorie économique dont la prise de conscience de la signification, à mon sens trop irréaliste, des hypothèses sous-jacentes à la théorie standard m'avait éloigné. Par la suite, je me suis parfois interrogée sur la cohérence méthodologique de ce programme de recherche⁵². Cette interrogation me conduit à prendre

52. Cette interrogation a trouvé ses prolégomènes dans un séminaire de lecture que j'ai organisé à l'IEPE puis à l'IDHE de 1993 à 1998 d'abord avec Dorothée Rivaud-Danset, ensuite avec Anne-Lise Aucouturier et enfin Jean

des distances relativement à certaines acceptions de la « convention » et à me reconnaître dans une orientation pragmatiste présente dans l'économie des conventions. En conséquence, je suis aujourd'hui soucieuse de préciser certaines options méthodologiques qui ne paraissent pas toujours suffisamment claires dans les textes co-signés par ceux qu'on peut nommer les pères fondateurs de l'économie des conventions. Pour cela je m'appuie sur le pragmatisme de Dewey. Dewey est un philosophe qui appartient au courant pragmatisme américain. Ce courant est peu connu en France d'une part parce qu'il n'est guère traduit ou très récemment, d'autre part parce qu'il se dit expressément non cartésien. La conception originale de la « vérité » de cette philosophie de la connaissance a probablement souffert en France de l'assimilation de cette philosophie avec la conception de la vérité de James ; pour James est vrai ce qui marche. On a ensuite probablement trop vite identifié le pragmatisme avec l'utilitarisme ; Dewey dans ces écrits précise les différences entre son pragmatisme et la ou plutôt les philosophies utilitaristes. J'ai pris beaucoup d'intérêt à la lecture de *La Logique* de Dewey, ce qui m'a entraîné vers d'autres lectures du même auteur. J'apprécie notamment son anti dualisme et sa critique de l'approche cartésienne du sujet et de l'objet de la connaissance. Son approche de la « situation » m'a paru très fructueuse pour fonder une démarche de recherche en sciences de la société. Je m'appuie sur sa conception de l'enquête sociale pour penser ma position de chercheuse en sciences sociales relativement à la question politique de la conduite du changement démocratique en matière éducative.

2.1. Une orientation pragmatiste de l'économie des conventions

Dans l'ensemble critique que constitue l'économie des conventions, l'orientation pragmatiste me semble permettre de théoriser l'action comme étant à la fois intentionnelle et socialement déterminée, notamment par les critères d'acceptation sociale de ses résultats. Je cherche à utiliser cette orientation dans l'analyse de l'action éducative.

De Munck. Ce séminaire a permis la publication avec D. Rivaud-Danset et R. Salais d'un numéro de *Raisons pratiques*, « Institutions et conventions, la réflexivité de l'action économique ». Plus récemment cela a été l'occasion de la reprise d'un travail avec D. Rivaud-Danset pour proposer un dossier à la *Revue de philosophie économique*, dossier qui a été l'occasion d'une journée d'étude « Les philosophes pragmatistes et les économistes : quelles proximités ? » le 11 avril 2005 et dans lequel nous proposons un article « L'économie des conventions : une lecture critique à partir de la philosophie de John Dewey ». Une grande partie de mes propos dans cette partie proviennent de ce travail de lecture et de réflexion collectif.

2.1.1. Deux acceptions différentes de la convention

Deux orientations un peu différentes se dessinent en effet au sein de l'économie des conventions. Dans les textes fondateurs de ce courant, un certain flou persiste sur la définition du terme « convention ». Ce flou a été favorisé par la polysémie du terme dans le langage ordinaire. En économie, la convention peut désigner une régularité de comportement qui s'analyse comme une solution à un problème de coordination, ce qui renvoie à la théorie des jeux. Dans l'économie des conventions, le terme a été introduit pour désigner un cadre commun d'évaluation qui oriente les acteurs. La confusion sur ce terme s'est accrue du fait de la référence à l'ouvrage homonyme du philosophe analytique David Lewis. Pour Lewis (1969), agir selon une convention consiste à se conformer à la régularité R connue de tous dans une situation S et une population P, c'est une solution rationnelle à un problème de coordination. Lewis transforme un problème d'action en problème de choix de la régularité R plutôt que R'.

En conséquence, pour certains conventionnalistes la convention est fondée sur une connaissance commune. L'appartenance à un monde dont on partage les représentations permet à l'action d'être collective ; la convention est définie comme une convergence de représentations qui conditionne le déroulement de l'action coordonnée. L'action collective tient alors essentiellement par des processus mentaux. Lorsque cette orientation cognitiviste est exclusive, aucune force de rappel n'empêche le glissement de la thèse de la convergence partielle et fragile des représentations vers la thèse de l'homogénéité comme condition nécessaire de l'action collective⁵³.

Pour d'autres, au contraire, la convention n'est pas de l'ordre d'un accord antérieur à l'action. Les règles et usages orientent l'activité vers la réalisation d'un projet, mais dans l'ici et maintenant de sa réalisation, c'est le produit, ou résultat, visé qui tire l'action. Pour autant, celle-ci ne se déroule pas comme un plan, elle peut faire l'objet de réorientations, de surprises où sont associées créativité et régularité de comportement. Le thème de l'épreuve de réalité, au sens de réalisation d'une visée, peut être rapproché de l'idée d'expérience, présente dans la littérature pragmatiste. Les « cités », de Boltanski et Thévenot, tout comme les « mondes » de Salais et Storper sont des logiques d'actions possibles que le chercheur prête à l'acteur pour comprendre les incertitudes du déroulement de l'action.

53. Ce risque de dérive est perceptible dans l'ouvrage collectif *Théorie des conventions*, sous la direction de Philippe Batifoulier, 2001. Il écrit notamment : « Plus précisément, l'action collective suppose une

Dans ces derniers travaux, à mon sens, la convention ne prend pas la forme d'un accord préalable à l'action, les gens peuvent agir ensemble dans un projet commun, en ayant des intérêts différents, des positions inégales eu égard au déroulement de l'action et sans être *a priori* porteurs de représentations communes. L'accord est un résultat, il est à l'horizon de leur action commune plutôt qu'au préalable.

2.1.2. Indétermination de l'action éducative et logique de la situation chez Dewey

Selon cette acception, la convention n'est pas une règle écrite ou une pratique cristallisée, elle émerge, tout en laissant à l'action diverses possibilités de déroulement. Le concept de situation chez Dewey, permet de préciser sa conception du déroulement de l'action et de l'expérience selon une conception qui paraît cohérente avec cette acception, que je dis « pragmatiste » de l'économie des conventions.

Le concept de situation⁵⁴ est présent dans plusieurs écrits de John Dewey, notamment dans sa *Logique* de 1938. Pour Dewey, très proche de la sociologie de Mead, l'action n'a de sens et ne se produit qu'en relation à un tout organisé, institué pourrait-on dire. Elle est prise dans une matrice culturelle. La situation n'est donc pas une entité qu'on pourrait caractériser, *a priori*, par un découpage du monde ou par des variables. La situation n'est pas l'équivalent du 'contexte' dans la modélisation économique et la sociologie quantitative. Elle se présente à nous quand nous agissons, elle « eue » dit Dewey, elle n'est pas devant nous comme un espace ou un objet, nous l'avons, elle s'impose à nous. La situation est « eue » au sens où elle contient l'être ou les êtres agissant et la façon dont ils perçoivent, dont ils pensent les choses dans lesquelles ils sont engagés. Dewey propose de nombreux exemples pour se faire comprendre. Imagions que lors d'une promenade, un fossé entrave notre progression. Pouvons-nous le franchir d'un bond (hypothèse) ? Mais l'examen (observations qui qualifient la situation) nous montre qu'il est trop large et que l'autre rive est glissante (données). Il faut imaginer une autre solution. Une planche qui traîne par là pourrait-elle nous servir de pont (nouvelle hypothèse) ? Nous jetons la planche et passons (vérification de l'idée et

harmonisation des façons de penser et de juger. (...) Il importe davantage d'aligner les représentations que les actions elles-mêmes. » p. 211.

54. Ce qui suit provient en partie d'un article pour la *Revue française de pédagogie* : « L'action éducative et la logique de la situation. Fondements théoriques d'une approche pragmatique des faits d'enseignement », Chatel (2002a), Vol. II, p.765.

confirmation de la réussite de l'action). L'enquête unifie la situation troublée et restaure la clarté, nous continuons notre promenade.

La recherche de solution progresse par la mise à l'épreuve de diverses hypothèses. C'est un processus intellectuel de confrontation d'idées, chacune est comme une possibilité de poursuite qui est testée et entre dans une logique. Elles proviennent d'expériences antérieures, sont réinvesties dans la situation qui est ainsi mise en rapport avec d'autres situations. Dans une autre société, à une autre époque, nous aurions peut-être eu d'autres idées. Les idées nous viennent d'expériences antérieures cristallisées en habitudes d'action, elles ont de ce fait un contenu social. L'idée qui apporte la solution pourra être transposée dans le futur, de résultat, - solution à un problème - elle deviendra moyen (outil) pour de nouvelles enquêtes. L'objet de connaissance expérientielle qui résulte de l'enquête se trouve stabilisé dans une signification ; la planche de bout de bois, devient un pont.

La situation au sens de Dewey ne peut être rendue par la métaphore de l'inclusion. Les contours de la situation « eue » sont par définition obscurs, ils ne sont pas délimités. Ce qui s'ouvre comme action au professeur quand il entre dans la classe est déjà structuré socialement avant qu'élèves et professeurs n'entrent en scène. Il y a des coutumes, des façons de se comporter, de dire et de faire. Le professeur par exemple connaît la leçon et sa tâche concerne le rapport des élèves de sa classe à la dite leçon ; l'élève quant à lui ne connaît pas la leçon, mais sait que le professeur la connaît ; dans la plupart des cas, il attend de lui qu'il le mette en relation aux savoirs qu'il a à apprendre. Pour le professeur, l'enjeu incertain de la situation n'est pas uniquement de s'accorder dans l'interaction ou d'imposer un comportement aux enfants par son autorité. Il concerne aussi les significations nouvelles que les élèves doivent acquérir par l'expérience scolaire. La question de la légitimité du savoir enseigné, mise en évidence dans les débats en didactique (Chevallard, Martinand, Tiberghien 1994), est à la fois une affaire de programmes, de manuels etc., donc de dispositifs institués, mais elle habite aussi le moment de l'enseignement de l'intérieur. Des malentendus peuvent surgir avec et entre élèves qui peuvent mettre en péril à la fois ce qui est effectivement enseigné et ce qui est entendu par les élèves individuellement. La situation possède une dynamique, elle progresse en résolvant les incertitudes qu'elle contient ; se faisant, elle peut connaître un infléchissement relativement aux objectifs initiaux, en l'occurrence du professeur, qui par exemple pris dans des malentendus va renoncer à certaines choses pour maintenir une progression de la leçon et ne pas sombrer dans le cafouillage, le désordre que le malentendu peut engendrer. Cette conception de l'action, mue par une visée et susceptible en s'ajustant aux circonstances de modifier ses buts, est en décalage avec l'acception

instrumentale de l'action. Dans celle-ci, l'action est entièrement au service de son but, les moyens sont strictement conditionnés au but. Il n'y a pas cette part de réajustement et d'indétermination. L'action indéterminée qui suppose « rencontre », est nommée « activité » et non action par le philosophe Yves Schwartz (Schwartz 2001). Il y a certainement une proximité entre ce que j'appelle indifféremment action ou activité et ce qu'il conceptualise comme activité.

Cette conception située de l'action éducative du professeur, parce que prise dans une matrice culturelle et des dispositifs, que je nomme, selon la sociologie meadienne « institutions », donne un espace d'action (la situation) et de responsabilité aux professeurs dans sa conduite. Certes, une grande partie de son activité est mise en forme par des dispositifs, des us et coutumes qui s'imposent à lui. Cependant, dans la dynamique de la situation, à la fois en préparant son cours et en le faisant en classe ou en y réfléchissant après coup, il a la responsabilité à la fois d'assurer la continuité paisible des interactions avec les élèves, mais encore d'enseigner un savoir scientifiquement et socialement valide. Il est le garant de cette validité, qui peut être mise à mal dans le cours même de l'enseignement.

2.2. Une méthodologie « institutionnaliste » en sciences sociales

L'article que j'ai écrit avec Dorothée Rivaud-Danset pour la *Revue de philosophie économique*, a été l'occasion pour nous de préciser nos réticences à l'égard de certaines évolutions de l'économie des conventions, qui, rappelons-le, inspirent ma conceptualisation de l'action éducative comme incertaine et correspondant à une diversité de logiques. Reprenant une question posée par Louis Quéré en 1993, nous nous demandons ce que le concept de convention apporte de plus que le concept sociologique d'institution. En conséquence nous disons nous reconnaître dans l'économie des conventions en tant que méthode de recherche en sciences sociales qui signale « la présence non déterministe des institutions dans l'action » (Chatel, Rivaud-Danset, 2005, p.7). Ce travail a contribué à clarifier ma position actuelle et me permet de préciser les implications méthodologiques de cette posture sous deux aspects : la question de la causalité et celle de l'individualisme méthodologique dans mon domaine de recherche.

2.2.1. Institutions et causalité

Les économistes des conventions sont particulièrement peu clairs vis-à-vis du concept d'institution. Il est vrai que pour les économistes continentaux, l'institution est généralement conçue comme proche de l'organisation, mais la dépasse parce qu'elle est porteuse de principes d'une portée plus étendue, comme des principes de sécurité ou de justice sociale. Selon cette conception, les institutions sont toujours construites intentionnellement et leur émergence comme leur évolution supposent de délibérer sur les principes qui les soutiennent. Comme le note Favereau (1997), il s'agit d'un ensemble cohérent de règles, associé à des entités collectives identifiables, généralement sanctionnées par le droit. En ce sens, on peut parler de l'institution éducative, ou de la banque centrale européenne comme une institution. Ce faisant on en fait des êtres collectifs, susceptibles d'une certaine unité d'action, donc de responsabilité, notamment juridique. Mais il y a une autre acception de l'institution en économie, présente dans la littérature américaine et qui inspire l'économie institutionnaliste, celle de Commons, de Veblen et des néo-institutionnalistes contemporains. Selon cette acception, l'institution est plus labile, ses contours sont moins cernés. Elle se définit selon la tradition de Chicago, dans une acception proche du concept sociologique de culture.

Dans *Mind, Self and Society* Mead (1934) présente l'institution en relation avec le contrôle social. « Une institution n'est rien de plus que l'organisation des attitudes que nous portons tous en nous, c'est-à-dire les attitudes organisées des autres qui contrôlent et déterminent la conduite » (Mead 1934, p.179). « Il y a ainsi des séries entières de réactions communes dans la communauté où nous vivons et de telles réactions constituent ce que nous appelons des 'institutions'. L'institution représente une réaction commune de tous les membres de la communauté à une situation particulière. (...) Les institutions de la société sont ces formes d'activité sociale organisées de telle sorte que les membres individuels de la société peuvent agir de la manière requise en adoptant l'attitude des autres à l'égard de ces activités » (*ibidem* p. 221-222). L'individu est institutionnalisé en tant que membre d'une communauté, adhérant à ses valeurs et l'éducation doit assurer l'acquisition par chacun de ces réactions sociales. C'est en ce sens, qui se révèle également présent dans la langue française, qu'on peut comprendre le mot « d'instituteur », comme celui qui a pour fonction sociale de contribuer à l'organisation des attitudes des enfants, ou pour le dire autrement, de contribuer à leur entrée dans la culture.

L'institution, ainsi définie, est déjà là dans la vie sociale, même lorsque l'action est individuelle. Au sens le plus général du mot, l'institution n'est pas construite intentionnellement. S'y référer permet de comprendre la régularité sociale des comportements dans un groupe social donné. Cependant, on peut tenter de distinguer les institutions selon la force et l'étendue du contrôle social dont elles font l'objet. Le contrôle est plus ou moins établi, les infractions sont plus ou moins sanctionnées par le droit etc. Il y aurait en quelque sorte des degrés de construction intentionnelle des institutions de la vie sociale. La graduation partirait des institutions les plus labiles, telles que le langage, pour atteindre les institutions qui, à l'instar de la monnaie, forment un « ensemble cohérent et délibéré de règles, associé à des entités collectives, dont le respect est sanctionné par le droit ». J'adopte cette acception large de l'institution et emploie l'expression « dispositifs institutionnels » pour évoquer non l'institution mais des règles précises, instaurées intentionnellement et destinées à être mises en oeuvre.

On l'a compris, l'indétermination de l'action provient de cette présence « non déterministe » des institutions dans l'action, elles sont déjà là, orientent l'action, sans pourtant en dicter le cours, ni annihiler l'intentionnalité qui anime les acteurs. C'est pourquoi on ne peut pas attribuer un caractère causal aux institutions. Pour Dewey (1920 (2003)), les institutions ne peuvent être qualifiées de bonnes en elles-mêmes, c'est-à-dire indépendamment des actions qu'elles permettent. Ce sont ces dernières qui doivent être évaluées et c'est d'après leurs conséquences que l'évaluation doit se faire. Comment expliquer que les institutions aient une influence sur les cours d'action bien qu'elles ne les déterminent pas ? La réponse est à rechercher dans deux registres. D'une part les institutions sont susceptibles d'éduquer l'individu et influent sur leurs façons d'agir, d'autre part elles orientent directement le déroulement des cours d'action, leur assurant une certaine prévisibilité. Cependant, restant toujours singulières à certains égards, les actions peuvent être orientées sans être déterminées.

2.2.2. Individualisme et holisme méthodologique

Dans le texte fondateur de l'économie des conventions, l'introduction au numéro spécial de la *Revue économique* en 1989, les auteurs disent deux choses qui méritent examen relativement à la question de l'individualisme et du holisme (p.143) :

- « Les auteurs de ce numéro s'accordent sur le fait que la place admise à une convention commune ne doit pas conduire à renoncer aux préceptes de l'individualisme méthodologique : les seuls acteurs sont des personnes (...) »
- « Cependant, la reconnaissance du rôle d'une convention commune remet en cause l'opposition simple entre individualisme et holisme. (...) La convention doit être appréhendée à la fois comme le résultat d'action individuelle et comme un cadre contraignant les sujets ».

Il faut comprendre la première proposition comme exprimant la préoccupation de refuser une méthodologie qui fait de la personne une « chose manipulable ou agie de l'extérieur, que ce soit avec ou sans consentement de sa conscience » (*Revue économique* 1989, p.143). Cependant, malgré mon accord avec la préoccupation de préserver l'autonomie de jugement des personnes, je ne soutiendrai pas l'acceptation de l'individualisme comme méthode. Je suis au contraire en accord avec la deuxième proposition qui propose de refuser une opposition simple entre holisme et individualisme. J'adopte par ailleurs une conception du holisme inspirée du travail de Descombes (1996), qui voit le tout non comme un agrégat, comme le font souvent les économistes y compris les économistes des conventions, mais comme un ensemble intégré de « parties ».

Dans les *Institutions du sens*, Descombes (1996) clarifie ces deux acceptions du holisme. Il partage la crainte des conventionnalistes vis à vis des entités globales et met en garde contre le mirage de l'individu collectif. Suivant ce philosophe, on admettra que les personnes morales ou des groupes constitués puissent agir, par exemple ester en justice ou appeler à une manifestation, mais les décisions qui engagent le collectif sont prises à partir des avis de personnes singulières et sont mises en œuvre par des personnes physiques appartenant à ce collectif. Selon cette interprétation, énoncer, comme le fait l'économie des conventions, que « les seuls acteurs sont des personnes » (*Revue économique*, 1989, p. 143) n'implique pas d'endosser l'individualisme méthodologique.

L'individualisme méthodologique en sciences sociales admet l'atomisme logique qui est l'outil utilisé par cette méthode de recherche pour réduire le social à l'individuel. L'idée que

le social puisse être réductible à l'individu est porteuse d'une conception particulière des relations entre les individus. Certes, l'atomisme permet de parler de relations entre les individus mais celles-ci n'existent que par leur volonté propre. L'atomisme n'autorise pas à reconnaître à ces relations une réalité telle que l'on puisse poser la relation avant les individus. Les individus font et défont les relations interpersonnelles par leur propre volonté, ils ne sont pas considérés en tant que membre ou élément d'un tout dont ils seraient partie prenante.

Ce qui est en jeu est la réduction du composé (le tout du holisme, c'est à dire la société, en sciences sociales) à des éléments simples, isolés, assemblés de façon rigide (Descombes, 1996, p. 141-142). Le fait que les individus sont susceptibles d'exister isolément n'implique pas que la société soit modélisée en tant que collection d'individus dont le rassemblement ne constitue jamais une entité. Lorsque le collectif est une collection, l'agencement des éléments - la relation du tout aux parties – est conçu comme fixé une fois pour toute. Les économistes néo-classiques, qui s'inspirent de cette méthode cohérente avec l'individualisme méthodologique, introduisent un environnement institutionnel ayant la forme d'un donné préconstruit, fixe et, bien entendu, extérieur aux agents, l'équivalent d'un « contexte ». La sociologie quantitative de l'éducation fait de même. Les économistes des conventions sont opposés à cette conception du collectif; ils emploient l'expression de « présence des institutions dans l'action », de la sorte cette présence des dispositifs de l'action publique n'a pas la nature d'un environnement sur lequel les individus n'auraient pas de prise.

Accepter la présence des institutions, au sens sociologique défini plus haut, suppose une rupture explicite avec l'économie standard relativement à sa conception de l'individu « isolé », ce que ne fait pas l'économie des conventions en n'exprimant pas une position claire à l'égard de l'individualisme méthodologique. On ne peut pas, méthodologiquement accepter « la présence des institutions » et supposer systématiquement que les institutions seraient construites intentionnellement. En effet, on ne peut pas imaginer un acteur hors des institutions de la vie sociale, car il ne pourrait agir avec autrui. Bien que « déjà là », les relations du tout aux parties qui organisent le monde social n'ont rien de fixe. Il y a une proximité entre cette posture et le concept de situation chez Dewey. Les pragmatistes partent du monde actuel tel qu'il est perçu à partir des catégories existantes. Dans la société humaine, les institutions sociales, telles que le langage, sont là avant que les personnes aient à les construire, mais elles ne forment pas un environnement extérieur aux agents, elles contribuent à les éduquer. Il est inconcevable de supposer une indépendance totale entre les personnes et

les institutions. En lui donnant ce sens, la formule 'les institutions sont déjà là' peut s'articuler avec une méthode qui reconnaît que les catégories que nous utilisons pour connaître le monde sont elles-mêmes socialement constituées, ce qui est l'apport méthodologique incontestable de l'économie des conventions.

Pour synthétiser ma position, je dirai donc vouloir maintenir le principe d'une tension entre la part de l'individuel et du collectif dans l'action - que ce soit par exemple celle des enseignants ou des élèves, des employeurs ou des salariés - tension que le chercheur doit introduire dans sa façon d'appréhender son objet. Cette posture correspond à l'idée que les institutions, entités collectives par excellence, sont présentes dans l'action menée par les personnes individuelles. Elles sont présentes parce qu'elles ont formé les habitudes des acteurs, engendré des dispositions à agir et parce qu'elles s'actualisent dans des dispositifs qui canalisent l'action, attribuant des rôles, limitant et indiquant ce qu'il est possible, interdit ou recommandé de faire. Cependant, l'action en situation connaît une dynamique qui reste indéterminée en tant que rencontre de divers acteurs dans une situation non délimitée a priori et donc singulière.

Cette conception située de l'action interdit l'adoption de l'individualisme méthodologique, mais je ne sais si on peut qualifier d'holiste, la méthodologie qui en résulte. Certes, j'ai été conduite, dans mes travaux, à prendre pour point d'entrée dans une question de recherche l'examen d'un dispositif, - par exemple un programme d'enseignement ou une modalité d'examen comme le baccalauréat, ou les référentiels des diplômes de baccalauréat tertiaire - d'une pratique devenue coutumière ou recommandée, - par exemple la « pédagogie active » des professeurs de SES. Il s'agit à l'évidence d'entités collectives, de relations ou de parties conçues comme appartenant au tout dont la recherche définira les limites en étant orientée par une ou des questions. Cette posture m'a conduite également à tenter de saisir les caractéristiques des dispositifs par leur mise en œuvre. Cela couvre les interprétations qu'ils suscitent, les actions qui leur sont liées et leurs résultats. La quête de matériaux, qui soient des traces de ces actions et de leurs résultats, suppose des prises de données plurielles. Elle suppose aussi le recours à la panoplie des méthodes, qualitatives, quantitatives, textuelles, en vigueur dans les sciences sociales, recours rendu nécessaire par le postulat d'éventuelles divergences de jugements de divers acteurs et de pluralité de principes d'action. Cette méthode se révèle proche de la façon dont Dewey évoque l'enquête sociale dans sa *Logique de l'enquête*.

2.3. L'enquête sociale et le positionnement du chercheur

Le chercheur en sciences sociales ne peut échapper au fait, qu'il appartient au monde social qu'il étudie, ni au fait que le monde social évolue en relation à l'action des hommes. Or ceux-ci sont, peu ou prou, informés des résultats des recherches en sciences sociales. Il doit faire face à la difficile question de sa place à l'égard de la conduite de ces évolutions. Cependant cette place n'est pas la même si on donne aux institutions un caractère causal ou si au contraire, ce qui est ma position, on considère que les institutions ont une emprise sur les acteurs de la vie sociale et les acteurs une prise sur les dispositifs institués. Maintenir la tension entre l'individu et le collectif laisse opportunément cette question ouverte dans toute sa complexité. J'ai trouvé chez Dewey une aide pour penser ce double mouvement, notamment dans la façon dont il voit l'enquête sociale, donc le chercheur qui la mène, au service du public, le public étant la force politique supposée impulser les changements démocratiques des dispositifs institutionnels.

2.3.1. L'enquête sociale

Mener l'action publique nécessite, selon une perspective pragmatiste, de résoudre des problèmes sociaux dont les conséquences certaines ou hypothétiques sont étendues et durables. Pour cela il convient d'abord de démêler les difficultés qui se présentent en recourant à l'enquête sociale ; celle-ci permettra d'abord de délimiter des problèmes puis de rechercher des solutions hypothétiques. Il est donc possible de modifier des règles et des dispositifs institués délibérément et d'en espérer un réaménagement des relations sociales donc un changement des situations, résolvant les difficultés rencontrées. L'enquête doit prendre en considération les conséquences sociales des actions qui découlent des solutions envisagées mais ce n'est que de façon hypothétique qu'on isole ainsi un élément (une règle, un dispositif) du tissu complexe des interactions pour lui faire jouer un rôle déterminant dans le changement. Le réaménagement est une tentative de solution, il n'est jamais considéré comme définitif, il peut être revu, au regard de ses conséquences.

L'enquête sociale est nécessaire à l'éclaircissement des situations problématiques. Elle mobilise les connaissances des savants au service de cette résolution, elle est soumise à l'exigence de rigueur scientifique : rigueur des outils utilisés, notamment dans l'observation contrôlée qui implique des comparaisons systématiques. La qualité des savants consiste à découvrir les relations régulières entre des faits et les enchaînements dont dépendent à la fois

l'élaboration et l'exécution des mesures politiques. Cependant l'enquête n'est pas chez Dewey une sorte de solution instrumentale plaquée sur un problème. Le problème qui est à résoudre n'est pas déjà défini quand commence l'enquête. Ce sont les fins visées par l'action qui guident l'enquête et donnent sa tournure au problème. Il convient de les expliciter en des termes tels que ces fins aident à concevoir ce que l'on cherche.

2.3.2. La normativité de l'enquête

L'enquête pour Dewey doit être mue par le méta-principe du développement et de l'amélioration des capacités des personnes : « L'exigence démocratique consiste à juger les institutions politiques et les organisations industrielles en fonction de leur contribution au développement général de chacun des membres de la société » ou encore le sens et le but de toute institution sociale est de « libérer et de développer les capacités de l'individu » (Dewey, 1920 [2003] p.154). Dewey a une conception évolutive des personnes, elles ne restent pas inchangées dans le temps, l'exigence démocratique suppose de favoriser leur développement conçu comme une émancipation, un développement de leurs capacités.

Ce méta-principe résonne particulièrement aux oreilles du chercheur en sciences de l'éducation, pour qui, le « bien » recherché dans l'action éducative peut être identifié au « développement des personnes ». Mais comment le définir ? Les théories psychologiques ou psycho-sociologiques de l'apprentissage et du développement nous offrent des orientations plus qu'une définition stricte. On sait que Dewey s'est particulièrement intéressé à l'éducation, il dit que « *La philosophie est la théorie de l'éducation* » (Dewey (1916), 1975 p.143). Il ne donne pas de l'éducation des enfants une définition réduite à un développement cognitif. Pour lui l'éducation des enfants est un moyen d'assurer la continuité de la vie sociale, elle permet de transmettre des idéaux, des valeurs, des façons de faire, des œuvres. Il n'est pas indifférent à la valeur intrinsèque des contenus enseignés, il faut transmettre les œuvres de culture. Cependant, pour lui la valeur morale et démocratique de l'éducation ne tient pas uniquement à son contenu, elle tient aussi à la façon dont on procède à l'éducation. Sa conduite doit être « délibérée » ou « systématique », rien de libertaire dans cette pensée. On retrouve là le pragmatisme qui consiste à ne pas séparer « les moyens que l'on utilise et les fins auxquelles on parvient »⁵⁵. Une éducation démocratique est une éducation qui respecte la signification de l'expérience propre au sujet. Elle s'appuie sur les valeurs, la

55. Dewey cité par G.Deledalle, introduction de *Démocratie et éducation*, 1975, p.9

culture, les œuvres du passé et les réinsère dans le présent par la liaison qu'elle opère avec eux au sein de l'expérience. Elle laisse ainsi le futur ouvert et n'enferme pas la personne dans un développement fixé à l'avance. La société attendra de l'enfant ainsi éduqué qu'il assure ultérieurement les transformations sociales nécessaires au maintien de son caractère démocratique. La caractère démocratique de l'éducation se lit donc dans les actions futures que la génération montante, sera capable de mener pour transformer démocratiquement la vie sociale. On retrouve le caractère conséquentialiste de la pensée pragmatiste et le principe de « développement des capacités des personnes ».

Ce point paraît particulièrement important, il rompt avec l'idée que les problèmes seraient déjà là quand la recherche commence et que le chercheur serait neutre à leur égard. Pour ma part j'ai voulu préciser en quoi ma démarche d'évaluation éducative était mue par un méta-principe qui oriente ma façon de poser les problèmes : l'éducation scolaire vue comme entrée dans la culture, la formation professionnelle et technologique initiale vue comme développement de capacités d'agir.

2.3.3. La position du chercheur

Quelle doit être la position du chercheur dès lors qu'est reconnu le caractère normativement orienté de l'enquête sociale, bien que cette norme de développement des individus ne se traduise pas dans une définition stricte ? La réponse de Dewey se trouve dans la préservation de la liberté de l'enquête. Cette liberté n'est pas une extériorité vis à vis des situations qui serait attribuée à l'intelligence du chercheur. Dewey s'oppose à l'idée que ce dernier devrait garantir la valeur de son expertise par une position de surplomb. Le chercheur doit sortir de son isolement, cesser d'être un « spectateur impuissant du monde » pour faire de ses idées des leviers de changement, des moyens de s'attaquer à l'avenir. Pour autant il ne s'agit pas de confondre le chercheur ou l'expert avec les acteurs sociaux dont les actions sont évaluées, encore moins de préconiser la dépendance des premiers à l'égard des seconds. La relation du chercheur à l'enquête sociale est complexe parce que Dewey fait procéder toute connaissance de l'expérience. Produire de la connaissance à partir de l'expérience des personnes concernées signifie que c'est de l'intérieur de la situation qu'il faut identifier le bien et résoudre le problème rencontré : « Le bien de la situation est à découvrir, à mettre en évidence et à atteindre en fonction des problèmes à résoudre ou de défauts à corriger. Ce bien ne s'impose pas de l'extérieur de la situation » (*ibidem*, p.144). L'extériorité vis à vis des problèmes qui émergent dans l'enquête sociale risque d'empêcher l'expert d'en comprendre les enjeux.

Le chercheur doit donc se placer en proximité et au service du public affecté par les conséquences du phénomène sur lequel il enquête. C'est notamment ainsi que j'ai cherché à me placer en proximité aux enseignants, parfois aux élèves, pour l'évaluation d'enseignements scolaires, en proximité aux employeurs et aux salariés pour l'évaluation de formation à visée professionnelle. Ce lien au « public » assure, pour Dewey, la liberté de l'enquête. L'indépendance et la liberté de l'enquête ne tiennent pas dans la seule raison du chercheur ou de l'expert mais aussi dans son rapport au 'public'.

2.3.4. La construction du public

La publication des résultats de l'enquête qui permet au public d'en prendre connaissance, de la critiquer, contribue à en assurer la liberté. Les résultats de l'enquête participent ainsi du processus de formation de l'opinion publique. Joëlle Zask, dans la préface de l'ouvrage « Le public et ses problèmes » dont elle est la traductrice, signale la satisfaction de Dewey d'avoir réussi à inclure l'expérimentation dans une philosophie politique et sociale. La politique est vue comme une expérimentation, une expérimentation progressive dans laquelle l'enquête sociale aide à corriger ce qui a été fait auparavant en fonction des conséquences. L'enquête permet de faire le tri et de choisir les conditions qui développent les libertés et les capacités de chacun. Mais pour les connaître et les changer, il faut que les personnes affectées par les conséquences d'une action publique se manifestent, participent, bref, constituent un public. Le public « consiste en l'ensemble de tous ceux qui sont tellement affectés par les conséquences indirectes de transactions qu'il est jugé nécessaire de veiller à leurs conséquences » (Dewey, 1926 [2003], p. 63). En effet, ces conséquences peuvent être étendues, complexes, mal perçues, de sorte qu'il se peut, notamment dans nos sociétés où les organisations sont souvent vastes et impersonnelles, que le public concerné ne s'identifie pas comme tel. Il reste alors diffus, éparpillé, non constitué et impuissant. Dewey estime que l'apathie fréquente de l'électorat peut provenir du fait que les questions qui sont agitées publiquement sont pour lui souvent obscures, artificielles ou hors de propos.

La connaissance sociale constituée en prenant pour origine des troubles sociaux effectivement ressentis est au service du public qu'elle contribue à construire. Elle peut en effet engendrer une volonté collective de s'attaquer aux problèmes identifiés. Toutes deux deviennent motrices du changement démocratique des institutions. Le public qui soutient ce changement est une entité toujours en voie de construction.

En voulant dans mes travaux définir à qui l'évaluation s'adresse, en acceptant de reconnaître que les critères des évaluations peuvent ne pas être consensuels, en voyant celle-ci comme un tableau pour éclairer des débats, je me sens en cohérence avec cette vision de l'enquête sociale de Dewey et cette conception du chercheur, vue non comme celui qui détiendrait la vérité et l'objectivité, mais plutôt comme celui qui rassemble systématiquement les éléments cohérents au service d'un jugement « des personnes affectées », de façon à œuvrer pas à pas pour une évolution de dispositifs institutionnels susceptible de prendre en considération et de faire s'affronter une diversité de points de vue sur ce qui est « bien », tout en s'appuyant sur l'enquête systématique.

L'objectif est fondamentalement d'avoir une démarche de recherche à portée démocratique.

Conclusion

J'ai voulu dans mes recherches maintenir actif le ferment que mon expérience enseignante leur apportait. Cependant, il m'a fallu me dégager progressivement de la proximité avec l'exercice de l'enseignement en adoptant un point de vue plus extérieur et en tentant une montée en généralité. En maintenant néanmoins la posture compréhensive, il s'agissait toujours de ne pas se contenter de « réponses » qui ne pouvaient rendre compte des problèmes rencontrés par les praticiens, mais il fallait conjointement sortir de l'étroitesse des expériences singulières en prenant plus largement en considération la pluralité des points de vue des diverses parties prenantes des actes éducatifs.

Cette discipline du travail de recherche, je la relie après coup à la démarche philosophique du pragmatisme. Je l'ai vue comme étant en accord avec ma conception de l'économie des conventions qu'elle m'a permise de clarifier. Cette philosophie sous-tend donc le parcours dont je fais la synthèse. Celui-ci prend pour objet principal la conduite de l'action d'éducation ou de formation en relation à l'évaluation. Sur cet objet j'adopte relativement à d'autres orientations scientifiques et politiques une posture depuis laquelle je décris ou analyse les faits d'éducation ou de formation. On peut la résumer en trois points.

1. L'éducation scolaire ou la formation que je souhaite promouvoir doit contribuer à la vie démocratique. Elle a donc pour finalité le développement de la personne, par là l'enrichissement de sa perception de significations et de ses capacités d'agir. Cette finalité en

tant qu'elle est émancipatrice concourt à la démocratie. Cependant ce développement à valeur émancipatrice est le fait de la personne elle-même, il ne doit pas lui être imposé de l'extérieur. Il y a donc un espace de responsabilité propre des élèves, des personnes formées dans leur développement.

2. A cet espace de liberté des élèves, des formés doit correspondre un espace de liberté, d'initiative, de responsabilité des enseignants dans la didactisation des contenus et dans la conduite de leur enseignement ; c'est en quelque sorte le versant complémentaire indispensable de la reconnaissance de la nécessaire conquête d'autonomie de l'élève dans une éducation à finalité émancipatrice, car l'éducation scolaire s'opère dans cette interaction.

3. Cependant l'action éducative, tout comme les autres actions, est en partie cadrée par des dispositifs sociaux ; parmi ceux-ci les évaluations jouent un rôle régulateur, mais il ne va pas de soi que les évaluations socialement instituées ou en cours d'élaboration contribuent à la finalité émancipatrice exposée ci-dessus.

L'évaluation est examinée au regard de la position normative brièvement indiquée ci-dessus et la recherche d'une mesure objective de quelque chose d'établi est mise en question, car l'émancipation, la perception enrichie, la capacité d'agir des personnes ne peuvent se juger qu'en situation. L'évaluation, à mon sens, doit être conçue comme plurielle, diverse, évolutive. Elle doit donc constamment adapter ses critères, qualitatifs ou quantitatifs, pour informer les divers acteurs de l'éducation, aux divers niveaux de responsabilité qui sont les leurs, au regard des situations dans lesquelles ils agissent, tout en restant orientée par des méta-principes qui doivent être explicités.

Chapitre 4. Projets

Parlons maintenant de l'avenir. La réflexion suscitée par la rédaction de cette note a mis à jour une continuité théorique qui s'est peu à peu clarifiée et affermie, je l'ai exposée dans le chapitre précédent en la plaçant sous le patronage de la philosophie pragmatiste et en adoptant la méthode de « l'enquête sociale » telle que proposée par John Dewey. Une autre continuité se révèle dans ce retour réflexif, l'interrogation sur les mises en forme des savoirs qui en permettent l'enseignement, donc la transmission à autrui avec une finalité d'émancipation des personnes. Cette question parcourt mon travail. Les savoirs sont nécessairement « mis en forme » puisque les dispositifs qui réglementent l'enseignement contiennent, par définition, une catégorisation de ce qui est à transmettre soit en amont de l'enseignement, par exemple les descriptions du curriculum, les découpages en « matière » ou plus précisément l'écriture des programmes, soit en aval dans les règlements d'examen ou dans les modes de certification, soit à la fois en amont et en aval comme dans le cas des référentiels qui réglementent l'enseignement par l'évaluation qui en sera faite. Cependant cette mise en forme n'est ni arbitraire, il faut que ces catégories soient socialement jugées pertinentes et qu'elles permettent l'enseignement, ni indifférentes puisqu'elles influencent les contenus culturels transmis à la génération montante et donc l'idée qu'on se fait de l'homme qu'on fait advenir. Du point de vue des thèmes et des objets de recherche, j'envisage la poursuite de cette interrogation dans deux sortes de projets un peu différents.

J'ai d'une part des préoccupations de recherche relatives à l'évolution des curricula. Elles portent sur la constitution de dispositifs et sur leurs évolutions. J'avais déjà travaillé cette question à la fin des années 1980, concernant les sciences économiques et sociales et la voie B, mais sans aller au delà. Je voudrais la reprendre, dans une optique comparatiste. Il ne s'agit pas d'évaluer mais, en amont de l'action, d'étudier et de tenter de comprendre les forces sociales et politiques à l'œuvre dans les évolutions des dispositifs qui mettent les curricula ou, plus précisément, les programmes en forme.

Exposer ces projets dans une première partie sera l'occasion d'un bref détour théorique sur la question générale de la mise en forme des savoirs telle qu'elle est théorisée par la sociologie curriculaire.

La deuxième partie de ce chapitre porte sur des projets de recherche qui se situent à un niveau moins global puisqu'il y est question spécifiquement de l'enseignement professionnel et de son évaluation depuis l'activité professionnelle. Ils sont déjà un peu engagés puisqu'il s'agit

d'un projet en cours et d'un projet européen déposé, en attente de financement. Ils poursuivent mes recherches récentes sur l'évaluation de la formation depuis l'exercice d'une activité professionnelle, ils ressortissent de l'économie de l'éducation hétérodoxe que je pratique. Ils prennent donc pour objet la vaste question de l'articulation formation emploi, conçue autour du thème de l'activité et de l'expérience dans le domaine de la formation technologique et professionnelle. Cela conduit à aborder une question théorique difficile relative à la dynamique de l'apprentissage et au rôle de l'expérience dans l'accès à la connaissance. Cette question est posée spécifiquement dans l'écriture des dispositifs de l'enseignement professionnel et suppose, elle-même, des options sur la mise en forme des savoirs.

1. L'évolution des curricula

L'intérêt pour les dispositifs, notamment curriculaires et d'évaluation pédagogique, a toujours été présent en filigrane dans mon travail. J'aimerais le développer pour lui-même, ce qui suppose de clarifier la posture des travaux que j'ai effectués et de ceux que je voudrai entreprendre vis-à-vis de la sociologie du curriculum et de ses apports notamment sur le thème de la mise en forme des savoirs et de ses effets sociaux.

1.1. La sociologie du curriculum

Ce domaine n'a connu en France qu'un développement assez limité, bien que le travail séminal de Durkheim, dans « L'évaluation pédagogique en France » inaugurerait très tôt dans la sociologie de l'éducation cette préoccupation relative à l'évolution des contenus de l'enseignement en liaison avec les formes de l'institution éducative. Durkheim se demande « ce qu'on doit transmettre », il met l'accent sur l'aspect moral de l'éducation, il la voit comme formation des hommes.

Par la suite la sociologie de l'éducation ne s'est guère intéressée à la question des savoirs, de leur élaboration et de leur transmission. La question centrale des politiques éducatives du milieu du 20^{ème} siècle est celle de l'école pour tous jusqu'à 15 ou 16 ans. La sociologie de l'éducation, quant à elle, est très marquée, en rapport avec la scolarisation de masse, par la question de la reproduction des inégalités sociales et montre l'impuissance relative de l'école à cet égard, voir même son rôle dans le maintien des inégalités. Malgré des éléments présents dans les premiers travaux de Bourdieu, Passeron et Saint-Martin (1965) relatifs à la

communication pédagogique, la question des savoirs et celle de leur transmission restent assez largement absentes des préoccupations des sociologues français.

Il n'en va pas de même en Angleterre où va se développer dans les années 1970 une « nouvelle sociologie de l'éducation » ou NSE alors que le débat politique porte sur la massification de l'école moyenne et sur les changements des contenus enseignés qui devraient l'accompagner. Pour le dire autrement, la question travaillée par la NSE est la suivante : peut-on offrir aux enfants issus de toutes les origines sociales les contenus abstraits et conceptuels d'enseignement autrefois réservés à une toute petite minorité issue des couches les plus favorisées de la population ? L'analyse de la sociologie britannique du curriculum, notamment par Jean-Claude Forquin, permet à la fin des années 1980 de renouer avec la préoccupation du curriculum au sein de la sociologie de l'éducation et de ce qu'on appelle aujourd'hui la « didactique sociologique » (Joshua 1999).

La NSE est, comme la sociologie de l'éducation française, préoccupée de la reproduction des inégalités sociales et du rôle de l'école dans ce processus. Mais à la suite des travaux de Michael Young ou de Basil Bernstein, elle se demande comment la sélection et la mise en forme scolaire des savoirs contribuent à cette reproduction. Ces auteurs montrent que la sélection et l'organisation des connaissances à l'intérieur du système d'enseignement sont l'objet d'enjeux sociaux entre les acteurs concernés. Ils forgent des outils théoriques pour le montrer. Ces outils permettent de caractériser l'organisation des savoirs dans les curricula. Bernstein (1975) définit ainsi deux modes de structuration des savoirs scolaires, le code sériel et le code intégré. L'organisation serielle des curricula se caractérise par des contenus bien séparés et peu perméables les uns aux autres. Dans ce type de système, chaque professeur est spécialiste d'un nombre limité de matières et il y a peu de relations entre les matières. Le savoir est conçu de façon hiérarchisée comme quelque chose d'achevé qu'on peut s'approprier. L'organisation intégrée cherche au contraire systématiquement la mise en relation des divers contenus de savoirs enseignés. L'intégration est rendue possible par la mise à jour de principes communs aux divers contenus, principes qui sont meta-disciplinaires, méthodologiques ou épistémologiques. Le savoir y est vu comme un processus. S'ouvre ainsi dans la sociologie du curriculum un espace de réflexion qui conduit à établir une relation entre la stratification des savoirs et la stratification sociale sur le thème du contrôle social de l'accès au savoir. La NSE montre la résistance des curricula les plus académiques et prestigieux au

changement (Young 1973). Par la suite Bernstein complète sa théorisation⁵⁶, il met en opposition les organisations curriculaires à l'œuvre dans les sociétés ouvertes, souples et les sociétés rigides, fermées. Cela donne deux modèles pédagogiques opposés : les pédagogies visibles et les pédagogies dites invisibles. Dans le modèle de la pédagogie visible le curriculum est organisé selon le code sériel, la hiérarchie professeur élève est explicite, l'évaluation également. Ce modèle laisse assez peu de marge de manœuvre aux enseignants, ils sont contrôlés. L'organisation est « visible » pour les élèves et les familles. Au contraire, l'organisation intégrée du curriculum, qui comporte un séquençage temporel lâche et une idée d'accompagnement pédagogique, rend le modèle peu visible ou « invisible » aux élèves et aux familles, il donne une plus grande autonomie aux enseignants, qui sont moins contrôlés. Pour Bernstein ce modèle se développe dans les écoles maternelles dans les années 1970. Bernstein établit une sorte de parallèle entre l'évolution curriculaire des années 1970 qu'il décrit et l'évolution des sociétés décrites par Durkheim comme passant des solidarités mécaniques aux solidarités organiques. Le modèle invisible qui se développe est plus intégrateur et souple ; il met l'accent sur la résolution de problème plus que sur l'exercice, l'entraînement ou la répétition ; il développe l'autonomie de l'élève. Pour lui, il participe d'un mode de transformation des modalités de production des inégalités qui est profitable aux classes moyennes ascendantes et en accord avec les *requisit* économique de formation d'une main d'œuvre flexible, capable de plus d'initiative et d'imagination au travail. Ce modèle euphémise les relations de pouvoir et développe l'auto contrôle ou le contrôle par les pairs. Bernstein veut montrer que cette organisation des curricula rend la transmission possible tout en modelant des identités ; elle remplace le contingent par le nécessaire, et a en elle-même un impact formateur. Le curriculum transmet des savoirs et aussi des façons de penser, des modèles culturels implicites.

Impossible de ne pas être sensible à la similitude de pensée entre cette réflexion sur la « catégorisation » des curricula et les textes des conventionnalistes, notamment de Thévenot, sur les « investissements de forme » dans le domaine de la construction statistique des catégories sociales et de leur mesure. Les sociologues britanniques de la NSE sont particulièrement concernés par le contrôle social qui s'exerce à notre insu par le moyen de ces cadrages sociaux. Ils insistent sur le caractère socialement construit des curricula, enjeux de luttes sociales entre fractions des classes moyennes. Les conventionnalistes sont plus

56. Dans *Towards a theory of educational transmission, Class, code and control (1977)* et *Class, codes and control (1990)* selon la lecture de Eric Mangez 2004.

sensibles aux questionnements de l'économie sur la coordination des actions entre des hommes rationnels que par ceux de la sociologie ; ce n'est pas le contrôle social qui est le thème avancé mais la nécessité de la mise en forme des relations par des règles, des catégories, des conventions qui sont des ressources nécessaires à la coordination de l'action entre les hommes. En tout état de cause, le cadrage transforme le « conventionnel » en « naturel ». La démarche conventionnaliste converge avec celle des sociologues de la NSE pour dénaturiser les catégories.

Ce pendant la convergence de démarche s'arrête là. En insistant sur le caractère socialement construit du curriculum, les sociologues de la NSE en font un enjeu de luttes sociales et de pouvoir dont l'issue peut paraître relativement arbitraire eu égard à la valeur des savoirs à transmettre. Le débat anglais des années 1970 à propos de la NSE entrevoit les limites d'une approche seulement morpho sociologique des curricula, ignorante de la spécificité des savoirs et de leurs épistémologies propres. Forquin, dans son analyse de *Knowledge and control*, reprend à son compte certaines de ces critiques du relativisme culturel de la NSE. Il note le danger qu'il y aurait à penser les constructions curriculaires comme arbitraires et indépendantes de la valeur de vérité. Pour lui, l'intention d'enseigner suppose la croyance dans la valeur en soi de ce qui est enseigné, elle suppose ce qu'il appelle une raison pédagogique. Cette croyance des enseignants en la valeur de ce qu'ils enseignent est incompatible avec le dévoilement qu'opère la raison sociologique. Celle-ci, montrant que les choix curriculaires résultent de compromis sociaux, leur ôte une valeur sans équivoque, elle les relativise. Forquin soutient que les choix curriculaires doivent porter sur ce qui est le plus universel, le plus permanent dans la culture. Tout ne se vaut pas du point de vue de la portée formatrice d'un domaine de savoir. Pour lui, considérer « que le curriculum soit une construction sociale (avec des conflits d'intérêts, de pouvoir, des enjeux idéologiques) n'implique pas pour autant que les savoirs qui font l'objet de transmission pédagogique soient réductibles à des constructions sociales au sens où cela voudrait dire des constructions ou conventions ou de purs arbitraires idéologiques » (Forquin 1989 p.163-164). Il craint le simplisme qui ferait considérer comme élitistes les contenus les plus abstraits et insiste sur le fait que l'éducation suppose une ascèse cognitive et effective pour se dégager des allégeances les plus spontanées.

Ce propos trouve un écho dans les travaux qui en France commencent à se faire jour sur les questions de la transmission et de la circulation des savoirs. La préoccupation des évolutions

des contenus à enseigner à l'école moyenne est plus tardive en France qu'en Grande-Bretagne, elle date du début des années 1980 lorsque se mettent en place au Ministère de l'éducation nationale de nouvelles structures pour penser ces évolutions, notamment après le rapport du collège de France, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir* puis le rapport Bourdieu Gros (1989) et la mise en place du Conseil national des programmes. Pour autant il est difficile de parler d'une sociologie du curriculum. Les apports se trouvent plutôt du côté de l'histoire des disciplines scolaires, mentionnons notamment le travail d'André Chervel qui présente les disciplines comme des entités sociales, productrices de ce qu'il nomme « les savoirs scolaires ». Pour Chervel, la « disciplinarisation » d'un contenu de savoir ne va pas de soi, il ne suffit pas qu'existe un savoir socialement jugé légitime d'être enseigné pour qu'il se révèle scolarisable. Par ailleurs, nous en avons déjà longuement parlé, les didacticiens se saisissent de la question de la didactisation des savoirs et débattent de sa légitimité, au regard de critères savants, pour l'essentiel (voir chapitre 1). On peut rappeler avec Bernard Lahire (Lahire 1999), que le concept de transposition didactique a été emprunté au travail sociologique de Michel Verret (Verret 1975) sur le temps des études et y voir un concept sociologique. Cependant, les didacticiens ont peu travaillé la relation macro sociale entre les choix curriculaires et les structures et évolutions sociales. Leurs travaux se sont essentiellement situés dans la classe en prenant en considération un élève dans sa dimension épistémique plus que sociale. Cependant, certains d'entre eux se proposent de développer de telles investigations, notamment Samuel Joshua (Joshua 1999) qui établit, un peu selon le même raisonnement que Bernstein, un parallèle entre les évolutions sociales et économiques et les attentes à l'égard de l'école. Celles-ci changent car on attend aujourd'hui des jeunes qu'ils soient plus capables de raisonnement critique et de résolution de problèmes, ce qui correspond à des exigences cognitives de niveau plus élevé qu'auparavant en termes d'opérations intellectuelles. Mon travail sur les SES présente des aspects qui, développés, pourraient contribuer à la réflexion au sujet de la constitution sociale de ces dispositifs.

1.2. De l'institutionnalisation des sciences économiques et sociales dans les lycées français à une sociologie comparatiste des curricula

Ce rapide survol de la littérature va me permettre de présenter, avec un regard renouvelé, les travaux sur l'émergence d'une discipline, les sciences économiques et sociales (SES) dans le

système éducatif français. J'ai effectué ces travaux à la fin des années 1980⁵⁷ et au début des années 1990. Je dirai ensuite un mot des perspectives de prolongement que je leur imagine.

J'ai retracé l'histoire de l'émergence des sciences économiques et sociales dans les lycées français en m'appuyant sur le travail historique d'André Chervel, sur le français (Chervel 1988). Contrairement aux didacticiens de la transposition didactique, Chervel signale en quoi les disciplines scolaires ne sont pas seulement une transposition de savoirs savants pour l'enseignement. Il voit dans les « savoirs scolaires » une création de savoirs à destination de l'enseignement, la grammaire en est un exemple. Pour rendre compte de ce phénomène, tout en conservant sa théorie de la transposition, Chevallard (1991) parlera de contre transposition afin de souligner le primat de la référence aux savoirs savants dans les enseignements généraux. Le caractère composite des contenus donnés aux sciences économiques et sociales, notamment l'interdisciplinarité (économie, sociologie, sciences politiques, démographie, histoire et géographie économique) des premiers programmes, rendait difficile d'y voir une simple transposition de disciplines scientifiques en sciences sociales (Chatel et alii 1990). Prendre cet enseignement comme simple transposition et raisonner sur la didactisation en terme de « distance au savoir savant » risquait d'occulter les débats dont ces choix curriculaires témoignaient au sein des sciences sociales, débats sur les contours des disciplines scientifiques et sur la question de l'unité et de la méthode des sciences sociales.

Par la suite, revenant sur cette histoire (Chatel 1993), l'idée de Franck Mosgrove⁵⁸, selon laquelle les disciplines scolaires sont des communautés sociales « parmi lesquelles existent des rapports de compétition et de coopération, qui définissent et défendent des frontières, exigent de la part de leurs membres et leur confèrent un sentiment d'identité », m'a paru éclairante. Ivor Goodson (1983)⁵⁹ voit, quant à lui, les matières d'enseignement comme des « agrégats instables », connaissant à leurs débuts une période militante, puis se stabilisant en substituant à une légitimité pédagogique ou utilitaire une légitimité académique. Ces thèses me permettaient, au début des années 1990, de rendre compte en partie de l'évolution des contenus des sciences économiques et sociales et du rôle du corps enseignant dans cette évolution. Cependant, voulant plus précisément retracer cette histoire, je me suis appuyée sur le concept d'institutionnalisation (Chatel 1995) dans le double sens du terme, que j'ai élaboré

57. Ce travail a donné lieu à un rapport de recherche publié à l'INRP en 1990 et réédité en 1993, *Enseigner les Sciences économiques et sociales, Le projet et son histoire*. Postface de Guy Palmade. Il a aussi donné lieu à plusieurs contributions dans des ouvrages collectifs. Chatel 1994 ; 1995b., Vol. II, p. 827 et p.837.

58. Selon la lecture de J.C. Forquin (1989) ;

59. Cité par Forquin 1989.

plus explicitement tout récemment (Chatel et Rivaut-Danset 2005, Vol. II, p.803) l'institution comme organisation construite intentionnellement et fondée sur des règles écrites et explicites et l'institution au sens de la sociologie meadienne comme modèle approprié et prévisible de comportements et d'action (voir chapitre 3). Je m'interrogeais alors sur l'articulation entre les deux versants de l'histoire de cette discipline, d'une part son installation officielle difficile dans le système scolaire en 1966 et les évolutions de la réglementation la concernant (l'institution au sens des économistes occidentaux), de l'autre son histoire plus interne en tant qu'enseignement avec des professeurs, des élèves, des pratiques pédagogiques et l'objectif de transmission de significations (l'institution au sens de la sociologie de Chicago). L'évolution de la discipline, je la voyais comme produite par cette double dynamique et elle me semblait conduire tendanciellement à une sorte d'alignement académique des contenus enseignés. En conséquence, je jugeais que l'exigence de « secondarisation » s'amointrissait du fait d'une sorte d'impossibilité à se maintenir dans ce que je nomme le « monde didactique », mode d'activité éducative à mon sens le plus favorable à l'accès des élèves à cette posture.

Aujourd'hui je propose une nouvelle version de cette histoire en terme de tensions entre une pluralité de conceptions de ce qui est « bien » pour cet enseignement. Elle est complémentaire de la précédente analyse. Elle reprend les éléments établis dans les publications antérieures, pour les exprimer dans une cohérence plus élaborée dans la continuité de ma démarche théorique. Cela va me permettre de formuler, à ma façon, la difficile question posée par Forquin (1989) du conflit entre une raison pédagogique et une raison sociologique à l'oeuvre dans les sciences de l'éducation sur les questions de la valeur du curriculum.

Les SES apparaissent dans les lycées avec la création des sections B et G, lors de la réforme Fouchet. Celle-ci avait pour but d'ouvrir le second cycle à de nouveaux publics et de moderniser les contenus enseignés. Cependant ce projet va rencontrer de multiples mises en question, en même temps que les filières de formations B et G accueillent un nombre toujours accru de lycéens et donc s'ancrent dans les lycées. Les remises en cause qui jalonnent l'histoire de la filière B (puis ES) s'accompagnent d'évolutions notables des programmes et des modalités de didactisation. Le projet de 1966 était celui d'un enseignement pluridisciplinaire, ouvert sur le monde, refusant d'enseigner des modèles trop théoriques, faisant travailler les élèves sur des dossiers de documents, développant leur autonomie, avec des programmes construits autour d'objets-problèmes, selon la méthode des Annales. Cette esquisse montre des traits qui campent, pour Bernstein, le modèle d'une pédagogie invisible aux codes intégrés. On comprend avec cette interprétation les difficultés rencontrées par les

SES dans les années 1970 à trouver un mode d'évaluation pédagogique conforme à sa démarche, c'est-à-dire selon la cohérence du modèle dit de la pédagogie invisible par Bernstein, et acceptable au baccalauréat, c'est-à-dire relativement congruent avec les coutumes des autres disciplines à cet examen, plutôt selon le modèle sériel de la pédagogie visible. Cela permet aussi de comprendre le sentiment qu'avaient les professeurs de SES dans les lycées à cette époque d'être innovants et un peu en décalage avec leurs collègues. Laissons de côté les frictions avec les historiens et géographes dans les années 1970 pour en venir aux graves difficultés des années 1980 qui ébranlent la discipline et lui donnent un tour assez différent du projet initial. Les nouveaux programmes qui s'instaurent alors et leurs évolutions dans les années 1990 atténuent très clairement la recherche d'intégration initiale des diverses disciplines des sciences sociales sur l'étude d'objet. Economie et sociologie sont nettement distinguées, de même les objectifs à atteindre sont beaucoup plus clairement énoncés en termes de maîtrise d'une liste de concepts, enfin les épreuves pour le baccalauréat sont modifiées dans le sens d'une explicitation des exigences. Pour parler dans les termes de Bernstein, le modèle pédagogique devient plus visible. J'ai, pour ma part exprimé cette évolution dans les termes de la pression de l'académisme, d'un glissement des mondes didactique et magistral vers les mondes pédagogique et surtout scolaire. Mais cette évolution n'est qu'un déplacement, restent des éléments du modèle antérieur tels que le droit pour les professeurs de conserver une approche intégrée par problèmes, le fait que les temps d'enseignement indiqués pour les différentes parties du programme ne soient qu'indicatives, le maintien et la vitalité de la pédagogie du dossier de documents, le maintien de la dissertation, avec un dossier de documents, comme forme d'épreuve au baccalauréat. Comment expliquer cette évolution ? A chaque projet qui provoque des modifications relatives à cet enseignement, les enseignants de SES, organisés en association et relayés par les syndicats enseignants, réagissent. En 1979-82, ils prennent appui sur les élèves, les familles et les intellectuels et partis politiques de gauche. Par la suite des désaccords vont surgir entre les enseignants et de SES et dans les rapports entre les enseignants du second degré et les universitaires sollicités pour donner leur avis sur cet enseignement.

Si on suit les suggestions de la NSE qui analyse les tensions entre divers modèles pédagogiques comme mues par des frictions entre diverses fractions des couches moyennes, on pourrait décrire cette histoire en soulignant un conflit, ou du moins une tension qui s'y manifeste, entre le second degré et l'université sur la question de savoir comment il faut enseigner l'économie au lycéen. Cette interprétation trouve des justifications par exemple dans l'opposition en 1977 de Raymond Barre, premier Ministre et professeur d'Economie à

l'université, à la création d'une agrégation de sciences économiques et sociales du second degré qui risquait de créer la confusion avec celle de l'enseignement supérieur. De même en 1983, une opposition se dessine clairement entre second degré et universitaires qui trouvent trop vastes et idéologiques les programmes de SES dans une commission sur les pré requis à l'université (Pollin 1986). De même encore, lorsque Edmond Malinvaud en 1989 défend les contours de cet enseignement au nom de sa mission « culturelle », cela indispose les enseignants du second degré, qui s'expriment alors abondamment dans leur revue pédagogique, *Documents pour l'Enseignement Economique et Social (DEES)*, pour défendre la scientificité de ses contenus.

Mais un autre clivage permet de comprendre ces tensions, il est relatif à l'approche de l'économie et des sciences sociales qu'il faut promouvoir dans l'enseignement secondaire. Le choix d'un enseignement pluridisciplinaire qui place l'économie en débat avec la sociologie ou l'anthropologie et l'histoire n'est pas conforme à l'évolution de la science économique du *main stream* de ces trente dernières années. Celle-ci, au contraire, s'est formalisée en précisant ses hypothèses et en se présentant comme une axiomatique. Les SES, expriment une option divergente, elles ne conduisent pas véritablement les élèves à manier la modélisation, l'objectif serait plutôt une tentative de conceptualisation des problèmes de société et la prise de conscience de ce qu'à un même problème on peut proposer une certaine pluralité de réponses théoriques. Cette orientation, qui voit l'économie comme une science sociale et politique, est clairement revendiquée par une fraction de professeurs de SES. Ils se disent en accord avec le projet initial, et parlent même de « fondamentalisme » pour défendre cette vision politique de leur enseignement. Ils font alliance avec une fraction d'économistes hétérodoxes, notamment le courant institutionnaliste, et avec les sociologues, par exemple de l'Association française de sociologie. Il y a aussi un débat à ce sujet entre les enseignants du second degré. Certains voient principalement la finalité cognitive de cet enseignement et défendent une scientificité sur le modèle de la science popperienne, ils souhaitent moins d'intégration et plus de rapprochement entre les SES et les découpages universitaires, ils voient l'enseignement secondaire comme une propédeutique aux études universitaires (Chatel et Grosse 2002b, Vol. II, p. 887). Ils poussent à la séparation des parties économiques et sociologiques du programme. Les autres insistent sur sa finalité civique et citoyenne, ils revendiquent la dimension politique de l'économie et défendent une forme de dialogue entre les sciences sociales. Autrement dit, ce n'est pas directement une lutte de fraction de couches moyennes qui est en question dans ces débats, mais deux visions du « bien » de cet

enseignement qui se rencontrent au sujet des contenus d'un enseignement relatif aux problèmes de société.

Certes il existe d'autres acteurs qui tentent d'intervenir sur les dispositifs, notamment les milieux patronaux. Ils font plusieurs tentatives, par exemple en 1970 Courthéoux dénonce dans la revue du CNPF *Patronat* les risques de politisation de l'enseignement économique au lycéens, par l'intermédiaire des Clubs Perspectives et Réalités au début des années 1980 ils développent une critique du contenu des cours de SES, très récemment en 2002 par le biais de l'Institut de l'Entreprise, il y a une tentative d'infléchissement par la fourniture de moyens pédagogiques. Cependant, ces tentatives pour critiquer et infléchir la vision de l'économie donnée par l'enseignement des SES n'ont pas de véritable impact sur l'organisation réglementaire de l'enseignement, peut-être en ont-ils un peu, mais assez peu, sur les matériaux didactiques mis à la disposition des enseignants.

Contrairement aux observations de Lessard, Tardif et Lahaye (1991), les enseignants de terrain participent, voire même sont à l'initiative du débat sur les contenus. Je suivrai donc volontiers Forquin pour dire que les enseignants développent une raison pédagogique qui les conduit, pour agir, à devoir croire en la valeur de ce qu'ils transmettent aux élèves. Ils ne peuvent la relativiser sous peine de perdre leur raison d'agir. Cependant, il ne m'apparaît pas que la clarification qu'apporte une sociologie curriculaire doive nécessairement conduire à relativiser la valeur de curriculum. Le fait qu'il y ait un débat vivant, par exemple pour les SES, sur ce qu'il est « bon » d'enseigner montre simplement qu'il n'y a pas de critère qui s'impose en la matière. Ce débat porte sur les contours des objets à enseigner, sur leur signification. Il n'est pas seulement réductible à des tensions entre des fractions de couches sociales. Il ne signifie pas que tout se vaut et donc que rien ne vaut, mais seulement qu'il y a une pluralité de vues de « ce qui est bien ». Dans l'exercice de son enseignement, l'enseignant est pris dans une certaine vision des choses, mais celle-ci n'est pas complètement arrêtée par les diverses prescriptions et ressources qu'il a à sa disposition, il est amené à redéfinir sa vision de ce qui est bien, à la fois en préparant son cours et en l'effectuant, lorsqu'il se confronte aux élèves et, à travers eux, aux interprétations des problèmes sociaux dont ils sont porteurs. Cette incertitude du moment de l'enseignement suppose qu'en exerçant sa raison pédagogique il défende en même temps une conception de ce qu'il est bon d'enseigner ici et maintenant. Il a donc besoin de tenter de rendre cohérent ce qu'il fait dans sa classe et les dispositifs qui régulent son activité tout comme celle de ses collègues. Il ne peut le faire que si sa formation initiale et la reconnaissance sociale de sa compétence savante le lui permettent.

Dans cette démarche, il est nécessaire que soient confrontées les différentes versions du « bien » qui s'affrontent sur ces questions curriculaires. Une évaluation, autrement dit une « enquête sociale », ne devrait pas conduire à nier la dimension de bien de l'action éducative, même si le bien qui résulte de la confrontation n'est pas un absolu qui s'imposerait de lui-même, mais le résultat d'un débat social.

J'aimerais poursuivre cette réflexion sur la dynamique curriculaire, en tant que évolution des dispositifs et institutions présentes dans l'action éducative. Ce genre de travail empirique suppose une bonne connaissance des domaines de savoir à enseigner, il paraît donc judicieux d'envisager des collaborations. Il s'agirait, comme le propose Lahire (1999), de prolonger ce que la NSE a commencé, mais en fondant plus précisément la théorisation dans une fine observation empirique pour mieux comprendre la dynamique sociale des dispositifs d'enseignement, dans leurs dimensions et enjeux cognitifs, sociaux et culturels.

2. A l'articulation de la formation initiale et de l'emploi

Mes travaux de ces dernières années se situent à l'articulation de la formation et de l'emploi. Ils se posent la question de savoir comment la formation initiale facilite, aide, rend possible etc. l'exercice de l'activité professionnelle. Parmi les facteurs qui jouent dans la caractérisation de la formation initiale, la mise en forme des connaissances, élément de la régulation de l'enseignement, entre en ligne de compte. Cependant concernant ces formations qui visent un débouché professionnel plus immédiat, on est dans un autre registre de connaissances à acquérir, une relation à l'activité future beaucoup plus délimitée, et une autre temporalité que dans mes travaux antérieurs qui portaient sur des enseignements scolaires de matières dites « générales ». La question de la catégorisation de ce qui est à transmettre se pose donc spécifiquement car elle suppose une réflexion sur la relation « théorie » « pratique » que j'envisage, suivent la philosophie pragmatiste, comme une réflexion sur l'expérience.

Dans la tradition ancienne, on apprenait à bien faire sa future activité professionnelle par l'apprentissage, c'est-à-dire en faisant sous le regard constant de ceux qui savent faire. Peut-on apprendre des savoir faire spécifiques hors du contexte de l'exercice professionnel ? L'enseignement professionnel français sous statut scolaire répond oui à cette question en incluant des matières professionnelles dans le cursus. Cependant les matières professionnelles sont enseignées en faisant appel à d'anciens professionnels et en simulant des situations professionnelles dans l'atelier, la salle informatique ou la salle de cours. Ces dernières années,

avec la disparition progressive du recours aux anciens professionnels, on a accru l'inclusion de « stages », nommés aussi « périodes de formation en entreprise » dans les cursus professionnels de la voie scolaire. Par ailleurs existe une modalité de formation « sous contrat » de travail où l'exercice de l'activité en contexte est premier, pour lequel on parle d'alternance. Une forme d'expérience professionnelle entre donc dans la formation. Elle est conçue comme un mode formatif différent mais susceptible d'être mis en équivalence avec le mode scolaire traditionnel, qui est hors contexte d'activité en vraie grandeur et, pour cela, dit « formel ». Des dispositifs d'évaluation des périodes de formation en entreprise existent dans la voie scolaire et dans la voie dite « apprentissage », des modes de certification de l'expérience se mettent en place du fait des lois sur la validation des acquis professionnels puis des acquis « de l'expérience ». Ces dispositifs organisent la mise en équivalence entre ces deux modes de formation.

Les divers projets dans lesquels je m'engage portent sur cette question du rôle formateur de l'expérience. Dans sa conceptualisation du « capital humain », Gary Becker confond l'apprentissage sur le tas, à l'entreprise, et l'apprentissage scolaire comme étant des temps formateurs l'un comme l'autre. Il ne pose pas les deux formes d'apprentissage comme différentes par nature, bien qu'il distingue le capital humain général du capital humain spécifique. Le capital humain spécifique ne se transfère pas dans une autre activité, il permet de bien faire dans un poste et une entreprise mais ne peut servir ailleurs. Aujourd'hui avec le développement de la concurrence internationale et le caractère accéléré du changement technique, l'entreprise cherche une main d'oeuvre adaptable à divers postes, on parle de « compétences transférables ». Les compétences transférables correspondraient en quelque sorte au capital humain « général » de Becker, c'est-à-dire à des apprentissages qui peuvent servir dans des postes de travail différents de ceux où ils ont été acquis. Pour Becker, les apprentissages scolaires sont généraux, donc transférables, par nature. Cette question du caractère formateur de l'expérience professionnelle et de la transférabilité éventuelle des compétences acquises sur le tas intéresse donc particulièrement l'économiste, cependant la conceptualisation reste encore embryonnaire. Les analyses de Piore (1975) reprennent la distinction de Becker en soulignant, ce que ne faisait pas Becker, l'importance des modalités d'apprentissage. Il pointe donc les contenus des activités menées dans un poste de travail. Il distingue ainsi les « specific traits » et les « general traits »⁶⁰. Les premiers s'acquièrent par

60. Malgré leur proximité terminologique, les specific et general traits de Piore se différencient des notions de capital humain général et spécifique de Becker. Pour Becker, en effet, le caractère général/spécifique du capital

familiarité avec les situations de travail routinières et au sein d'un groupe assez stable du segment bas du marché du travail interne. Ils valent dans ce contexte, mais guère dans d'autres. Les seconds, au contraire, peuvent être utilisés dans un contexte différent de celui dans lequel ils ont été acquis et permettent de résoudre des problèmes dans des circonstances non rencontrées antérieurement. Ils se forment soit à l'école, soit sur le tas par induction, quand les tâches sont suffisamment riches et variées dans les segments hauts du marché interne ou sur les marchés professionnels. Selon la situation de travail, définie ici par le segment du marché ou le travail est exercé, le rôle aidant de la formation scolaire ne sont donc pas les mêmes. L'analyse de Thurow (1975) pointe également l'importance de la formation antérieure dans la capacité d'adaptation à l'emploi. Thurow considère que la productivité du travail ne se construit pas dans le système éducatif, contrairement à ce que peut laisser penser l'analyse en terme de capital humain à la Becker. Elle prend naissance, au contraire, dans l'acte de travail par apprentissage. Mais cet apprentissage, soit seul sur le tas, soit auprès d'autres collègues, représente un coût pour l'employeur. Le passage des futurs salariés par le système éducatif permet « d'apprendre à apprendre », l'école développe une capacité d'apprentissage générale qui permet de réduire les coûts d'adaptation au poste de travail. Plus récemment et sous un angle un peu différent, l'économie de la connaissance (Foray, 2000), à travers ses réflexions sur les connaissances tacites et codifiées, réinvestit également ces champs d'analyse. Ces approches, qui tentent d'articuler la question de l'activité professionnelle avec ce qui en elle devient capitalisable me semble pouvoir s'enrichir d'une réflexion sur l'expérience, notamment à partir de la philosophie pragmatiste de l'expérience. Ce fondement philosophique me sert de soubassement aux deux recherches que j'entreprends sur les trajectoires professionnelles des débutants issus des formations professionnelles tertiaire.

2.1. Expérience et connaissance

La question de l'articulation entre la connaissance et l'action est centrale dans la réflexion sur l'éducation. C'est un thème fondamental de la psychologie du développement des travaux de Vygotsky, Piaget ou Bruner par exemple. On peut aussi l'aborder dans la perspective de la philosophie pragmatiste. Dewey (1938, 1967) fait de l'expérience le moteur du processus de

humain dépend de l'éventail possible de ses utilisations et non des formes d'acquisition de ces capitaux humains. C'est une approche quantitative. Plus ces utilisations sont importantes, plus le capital humain est général, indépendamment du contexte d'exercice de l'activité de travail, au sens qualitatif sur lequel insiste Piore.

développement des personnes, la connaissance provient de l'expérience. L'expérience pour lui a deux versants, un versant passif, on subit, et un versant actif « Quand nous faisons l'expérience d'une chose, nous agissons sur elle, nous faisons quelque chose avec elle, nous en subissons les conséquences (1916 (1975), p.193) ». Selon cette philosophie, toute perception prend appui sur des connaissances et expériences antérieures dans une sorte de continuum. Mais pour comprendre la relation entre expérience et connaissance, il faut distinguer la connaissance par familiarisation et la connaissance au sens fort du terme.

La connaissance par familiarisation est issue des expériences ordinaires de l'existence. En contact avec les choses nous apprenons à nous en servir ; mis en rapport avec les mots nous leur accordons une signification. Cette connaissance ordinaire est néanmoins issue d'une enquête (*inquiry*), c'est-à-dire d'un acte de pensée pour résoudre une difficulté. Cependant toutes les situations que nous avons ne deviennent pas forcément des expériences. Il se peut qu'en quelque sorte nous les ayons sans qu'elles nous atteignent et sans que nous cherchions à les clarifier. Elles nous restent alors extérieures. Pour qu'une expérience ait une portée transformatrice en connaissance, il faut tout d'abord être confronté à une situation obscure, confuse et qui mérite d'être clarifiée. Cette clarification permet la poursuite de l'action entreprise et fait expérience, elle rend la situation « expérimentée ». Elle permet d'acquérir une connaissance « par familiarisation », qui est une sorte de connaissance tacite.

Mais il existe une autre sorte de connaissance, la connaissance "au sens fort du terme", Dewey dit aussi la connaissance "scientifique", plus exigeante en matière de pensée, de mises en relations et de mise en forme symbolique. Cette sorte de connaissance intéresse particulièrement l'enseignement scolaire. Elle est issue de « l'enquête » (*inquiry*) non pour résoudre des problèmes quotidiens mais dans le but de connaître, en soi. L'enquête prend la forme de "l'expérimentation" dans les sciences du même nom, de l'enquête sociale dans les sciences de la société, etc., elle s'appuie sur des connaissances antérieures, elle est conduite par des idées qui sont des hypothèses de solution et cherche à clarifier une situation obscure, douteuse que l'on a formulée comme une énigme, un problème. Elle produit une connaissance qui sera valide de façon générale, tant qu'elle ne sera pas remise en cause par des enquêtes ultérieures. Cette sorte de connaissance a une grande valeur de généralité et exige d'être formulée dans un langage.

Ces deux formes de connaissance, connaissance ordinaire et connaissance scientifique, sont donc de statut tout à fait différent, l'une se révèle et s'acquiert dans l'action mais ne se formalise pas, l'autre au contraire se détache de l'action et prend une forme symbolique qui permet sa capitalisation en tant que connaissance.

Dans les enseignements scolaires, on rencontre le problème pointé par Dewey du défaut d'expériences formatrices des élèves qu'il faut essayer de compenser, autant que faire se peut, pour donner de l'intérêt et de l'effet aux études. Cette question était présente dans la réflexion que j'ai menée sur l'enseignement des SES, elle pointait sur le thème de la curiosité et de l'implication intellectuelle des élèves. Elle prend un tour probablement différent concernant la formation professionnelle. La façon de poser le problème de la transformation de l'expérience en connaissance dans la philosophie de Dewey oriente ma lecture des dispositifs qui tentent de rapprocher l'expérience professionnelle de l'enseignement et de la certification.

2.2. Voies de formations et alternance

Dans la recherche effectuée pour le CGP nous avons procédé à une évaluation comparée des baccalauréats technologique et professionnel comptabilité et commerce. Elle nous a conduit à examiner les programmes et les référentiels qui les organisent. Cet examen montre certaines limites. Concernant les référentiels, la description des activités professionnelles qu'ils offrent les présente comme une succession de tâches. Mais, en décrivant les actes professionnels comme une série de tâches, on les défait de leur charge d'incertitude, de complexité et du potentiel de problèmes à résoudre, ce qui est le propre de l'expérience. En prédéfinissant très strictement les contenus de cet exercice futur par une description assez simple en termes de compétences, ces référentiels ne cherchent pas à faire jouer pleinement une logique émancipatrice de l'expérience. En plaçant les deux sortes d'activité, celle de la vie professionnelle et celle d'enseignement et apprentissage, sur un même plan par une traduction de l'une dans l'autre, on perd de vue cette épaisseur de chacune et on simplifie la question de la transformation. De plus, par les moments de formation en entreprise on vise au mieux la connaissance par familiarisation, plus que la connaissance au sens fort du terme. Or la connaissance par familiarisation ne peut avoir que l'envergure ou l'étroitesse des situations rencontrées dans leurs spécificités.

Dans la voie technologique, la démarche est différente. L'expérience formatrice, si elle existe, ne provient pas de l'activité professionnelle, il n'y a pas de stage. La visée de connaissance qu'on en espère est à mi-chemin entre la recherche d'une connaissance par familiarité (concernant les exercices scolaires) et celle d'une connaissance en soi (scientifique). Pressé par le temps, l'enseignement ne fait pas jouer pleinement pour accéder à celle-ci la dynamique du doute, de la recherche, de l'enquête.

Suivant la philosophie pragmatiste de Dewey, je fais l'hypothèse que des expériences formatrices transformées en connaissance faciliteraient et soutiendraient l'activité future, qui reste toujours porteuse d'incertitude. J'entends par expérience à portée formatrice une expérience provenant de la confrontation à des situations professionnelles en vraie grandeur ou même à des situations scolaires, stimulant les situations d'activités professionnelles ou des problèmes du monde. Cependant pour être formatrices, il faut que ces expériences soient suffisamment riches pour donner aux élèves l'occasion de résoudre des problèmes, de penser, d'en faire expérience.

La recherche acceptée pour l'ACI « Education et formation » vise à reprendre cette question de l'expérience formatrice en analysant la trajectoire professionnelle des débutants titulaires d'un baccalauréat technologique et professionnel tertiaire en comptabilité, commerce ou hôtellerie. Elle prend notamment pour cible la question de l'articulation entre les enseignements scolaires et les périodes de formation en entreprise et s'interrogeant sur le caractère ou non d'expérience à portée formatrice que peuvent avoir ces stages. Trois types de cursus sont examinés dans chaque spécialité : les baccalauréats technologiques pour lesquels il n'y a pas de stages, les baccalauréats professionnels pour lesquels il y a des « périodes en entreprise » et les baccalauréats technologiques ou professionnels par alternance, où la période d'activité professionnelle en entreprise est plus importante que la formation hors contexte d'activité professionnelle. Cette recherche se propose d'évaluer les effets de ces diverses modalités de formation sur l'effectuation des actes de travail du point de vue des divers acteurs, employeurs, salariés.

2.3. La validation de l'expérience comme nouveau mode de certification

La loi de modernisation sociale de juillet 2002, instaure la possibilité d'obtenir un diplôme par validation de l'expérience professionnelle. Cette possibilité existait déjà depuis 1992, étendant les possibilités d'obtention de dispense ouvertes en 1985. Mais les textes de 1992 ne permettaient d'obtenir qu'une partie des diplômes. La loi de 2002 rend possible l'obtention d'un diplôme en son entier par cette voie dès lors que le diplôme sera inscrit au répertoire national des certifications professionnelles. Par là, elle instaure une équivalence entre expérience, acquise soit au travail soit dans d'autres activités sociales, par exemple associative, et acquisition de connaissances par la voie classique de l'éducation et de la formation « formelles », c'est à dire acquises hors de l'activité en vraie grandeur. Deux ans

après la promulgation de la loi, cet accès à la certification connaît, à examiner les statistiques de demandes de validation, un succès beaucoup plus marqué que les anciennes procédures.

Or cette nouvelle forme de certification permet une déconnexion complète entre l'obtention d'un diplôme et le suivi d'une formation au sens formel du terme. Cette séparation est déjà en œuvre dans le système anglais de reconnaissance des qualifications : les NVQ's. Elle fait écho au souhait des entreprises de faire face à l'évolution des technologies en assurant une plus grande flexibilité qualitative de leur main d'œuvre. Un des moyens est de faciliter la mobilité professionnelle par une extension de la transférabilité des compétences. Ces modes nouveaux de validation de l'expérience sont aussi des façons de mettre en œuvre la perspective européenne de formation tout au long de la vie, préconisée par le livre blanc de la Commission européenne en 1995, en développant un système plus large d'équivalences.

Cependant, la validation de l'expérience sous forme de certifications ne conduit-elle pas *ipso facto* à accroître le rôle du diplôme dans le fonctionnement du marché du travail, du moins interne, tout en minimisant le recours à la formation au sens formel d'acquisition de nouvelles connaissances et compétences hors activité ? Peut-on en attendre un effet d'accroissement des « capacités des personnes » et dans quelle acception ?

On peut en tout cas supposer que ces nouveaux modes de certification ont un impact sur la régulation de la relation formation emploi et sur les processus de formation professionnelle initiale et continue. Dans ma contribution à un projet collectif européen (projet Capright⁶¹) dans le cadre du VIème PCRD je me propose d'examiner certains aspects de cette question, en prenant le cas anglais comme outil d'interrogation relativement à l'évolution qui se dessine en France.

Ces deux recherches visent à clarifier la façon dont le mot « expérience » est mobilisé dans les formations et certifications professionnelles et rechercher quelle influence cela a sur la mise en forme des connaissances reconnues et transmises suivant une théorisation de l'expérience et de la connaissance issue de *La logique* de Dewey.

Conclusion

Les deux pistes de recherche que j'ai en projet expriment des continuités qui parcourent mon travail. Dans l'évaluation des enseignements professionnels j'approfondis une réflexion, déjà

61. Projet proposé par un ensemble de laboratoires de sciences sociales, piloté par l'IDHE en France et en cours d'examen, mais qui a déjà franchi le premier seuil d'acceptation.

présente concernant l'enseignement des SES, celle de la relation entre apprentissage par l'expérience et apprentissage plus formalisé. Cette question est très présente dans la formation professionnelle. Elle permet d'établir une continuité entre mes travaux portant sur ce qui se passe strictement en classe, entre professeur et élèves, et ceux, plus récents, qui portent sur la relation entre la formation scolaire et l'activité professionnelle ultérieure. Elle concerne la conduite de l'activité de la personne qui apprend. En effet, je me permets *in fine* de le souligner, si mon travail a surtout pris pour cible l'activité enseignante, celle-ci était conçue comme devant au moins se préoccuper des élèves et dans l'idéal permettre, voire provoquer, susciter l'activité intellectuelle des élèves car l'enjeu est bien de les aider à construire des connaissances.

Par ailleurs ces deux pistes de recherche ont en commun l'intérêt pour la relation de l'activité individuelle, en l'occurrence des enseignants ou des formateurs et des élèves ou des formés, aux dispositifs, notamment curriculaires et de certification, dans la forme que prennent l'action éducative et ses résultats puisque les dispositifs ont un impact sur le déroulement de l'action et sur la forme de son résultat. La dimension relative à la mise en forme des savoirs est la préoccupation qui domine mon analyse de ces dispositifs et leur évaluation.

Conclusion générale

Pour conclure, il me faut insister sur le fait que l'écriture de cette note est elle-même un travail qui modifie en partie le sens que j'ai donné à la succession de mes travaux au moment où je les ai faits. Une trajectoire s'est esquissée qui reformule et déplace ce qui m'apparaît central dans mes recherches.

J'ai d'abord considéré comme étant mon principal apport la conceptualisation de l'action éducative comme incertaine, voyant dans cette incertitude l'effet de la nécessaire confrontation des enseignants aux élèves et de ceux-ci aux connaissances auxquelles les enseignants souhaitent les voir accéder. J'ai ensuite pris appui sur cette description pour en faire un argument critique vis-à-vis de l'évaluation conçue comme une mesure. La critique consiste d'abord à dire que les acquisitions des élèves ne se prêtent pas à une mesure quantitative d'une part et que de l'autre la modélisation de l'action éducative sur le modèle de la fonction de production ne correspond pas à la forme incertaine de cette activité. On peut résumer cela en disant que cette forme d'évaluation n'est pas conforme à la spécificité de l'action éducative et de ses résultats. J'ai pris ensuite conscience que ma critique avait un autre fondement, dans la définition même des finalités éducatives. Ce qui me gênait finalement dans l'évaluation comme mesure était la conception de l'action et de l'éducation qui est en adéquation avec ce mode d'évaluation. Les conséquences de ce type d'évaluation sur la qualité de l'éducation, autrement dit la normativité induite par ce mode d'évaluation, constitue un enjeu crucial. Or l'objectivation qu'apporte la mesure quantitative masque cet enjeu.

Ensuite la recherche d'une méthode alternative d'évaluation me conduit à caractériser mes propres tentatives par deux traits : une méthode compréhensive dont le chercheur explicite l'orientation normative.

La posture compréhensive se veut en prise avec la nature incertaine de l'activité, la diversité de ses formes qui en découle. Le chercheur s'astreint à en comprendre les logiques et envisage une évaluation au service de la réussite de l'action qu'il accompagne.

L'orientation normative consiste à reconnaître que j'adopte une posture à l'égard des finalités de l'action éducative. Je défends une éducation porteuse d'émancipation des personnes,

conçue comme entrée dans la culture pour l'enseignement scolaire et comme susceptible de développer les capacités d'agir sur le versant professionnel. La chercheuse que je suis ne se présente pas comme hors du monde, neutre à l'égard de ces enjeux éthiques. Je suis impliquée, en vue du développement de recherches à portée démocratisante, dans l'idéal, à suivre Dewey, contrôlées par un public.

En conséquence, la spécificité éducative qui est d'œuvrer à la formation de personnes, revient au devant de la scène avec ses implications culturelles et donc politiques. La question de la relation entre l'activité incertaine et les dispositifs qu'on instaure intentionnellement devient première à mes yeux, notamment les dispositifs qui comportent une délimitation, une mise en mot, une catégorisation des savoirs et des connaissances auxquels faire accéder les élèves, plus largement les personnes en formation. Dans ce domaine, le champ ouvert à l'évaluation est vaste et le critère de « secondarisation » peut devenir opératoire pour porter appréciation, de même que la distinction expérience connaissance proposée par la philosophie pragmatiste. Il faudrait d'ailleurs les confronter.

J'achève donc cette note en réalisant que je souhaite principalement travailler cette question à l'avenir, tant dans le champ de l'éducation scolaire que dans celui de la formation professionnelle.

Références bibliographiques personnelles de la note de synthèse

Audigier, F. Chatel E., Le Merrer P., Mériaux J., Scherrer M.C., et Simon C., 1986, « Représentations des élèves et enseignement », *Rapport de recherche*, N° 12, INRP.

Chatel Elisabeth, 1987, "Conflits d'opinion et conflits de savoir, à propos des représentations des élèves sur l'entreprise et leur usage dans la classe", Seconde rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie, 18-20 mars, *Actes du colloque*, pp. 221-234, INRP.

Chatel Elisabeth (dir.) Caron Paul, Fenet-Chalaye Catherine, Le Merrer Pascal, Pasquier Patrick, Simula Luc, 1990, "Enseigner les Sciences économiques et sociales. Le projet et son histoire " *Rapport de recherche*, N° 6, INRP, réédition 1993.

Chatel Elisabeth, 1993, « Réflexions autour de l'histoire d'une discipline », *Continuité et discontinuité de l'enseignement économique et social du lycée à l'enseignement supérieur*, Université d'été de Lyon, 30 août, 3 septembre, *Actes*, p. 12.20

Chatel Elisabeth, 1994, "Qu'est-ce qu'une note : recherche sur la pluralité des modes d'éducation et d'évaluation", pp. 183-203, *Les dossiers d'éducation et formation*, n° 47, décembre.

Chatel Elisabeth, 1994, « Efficacité de l'interaction élèves-enseignants et évaluation au baccalauréat », *Rapport de recherche pour le Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective*, mai.

Chatel Elisabeth, Rochex Jean-Yves et Roger Jean-Luc, 1994, "Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions", *Rapport de recherche pour le M.R.T.* sous la direction scientifique de Jean-Pierre Terrail, miméo, juillet.

Chatel Elisabeth avec Caron Paul, Le Merrer Pascal, Pasquier Patrick, Richet Adeline, Simula Luc, 1995a, *Marchés et prix. Savoirs enseignés et façons d'enseigner en Sciences économiques et sociales*, INRP.

Chatel Elisabeth, 1995b, "Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales", *Revue française de pédagogie*, pp.5-20, Juillet-août-septembre.

Chatel Elisabeth, 1995c, « Insertion institutionnelle et enjeux didactiques », in P. Combemale, *les sciences économiques et sociales*, p. 7-36, CNDP-Hachette.

Chatel Elisabeth, 1996a, « Une analyse économique de l'action éducative : évaluation et apprentissage dans les lycées », *Thèse pour le doctorat de Sciences économiques*, Paris X, juillet.

Chatel Elisabeth, 1996b, "Les langages de l'évaluation", *Rapport de recherche pour le ministère de l'éducation nationale*, Direction de l'évaluation et de la prospective, Miméo, novembre.

Chatel Elisabeth, Roger Jean-Luc, Rochex Jean-Yves, 1996c, Transformations du second degré et métier enseignant", in *Le service public en recherche*, sous la direction de Catherine Grémion et Robert Fraisse, Commissariat au plan, la Documentation française, p. 329-338.

Chatel Elisabeth, 1997, "Les "mondes d'éducation", des catégories pour saisir la diversité de l'action éducative", in F. Audigier, *Concepts, modèles, raisonnements*, pp. 19-37, *Actes du huitième colloque de didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales*, INRP.

Chatel Elisabeth, 1998a, Pragmatiques de l'éducation au lycée, in *Institutions et conventions : la réflexivité de l'action économique*, Raisons pratiques numéro 9, édité par Salais Robert, Chatel Elisabeth et Rivaud-Danset Dorothée mars, EHESS, p.91-118.

Chatel Elisabeth, 1998b, « La notation par les professeurs de lycée : variation selon les disciplines et les situations », *Education et formations*, n°53, mars, p. 51-66.

Bailly Franck et Chatel Elisabeth, 1999, « Conventions et économie de l'éducation : quelles perspectives ? », in J.J. Paul, *Encyclopédie de l'économie de l'éducation et de l'administration scolaire*, ESF.

Bautier Elisabeth, Chatel Elisabeth, Peyronie Henri, Vergnioux Alain, Rochex Jean-Yves, 1999, « Activité des élèves, travail d'écriture et apprentissage », *Rapport de recherche pour le CNCRE*, Miméo.

Chatel Elisabeth et alii, 2000, *Elèves et professeurs en classe de Sciences économiques et sociales, Pédagogies actives et activités intellectuelles des élèves*, INRP.

Chatel Elisabeth, 2001a, *Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie sociale de l'action éducative*, Delachaux et Niestlé.

Chatel Elisabeth, 2001b, « L'incertitude de l'action éducative, enseigner une action en tension », in J.M. Baudouin et J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation*, De Boeck, p. 179-201.

Chatel Elisabeth avec Caron P., Grosse G., Jean G., Richet A., Soin R, 2002, *Apprendre la sociologie au lycée, une évaluation des connaissances des élèves en classe de première ES*, INRP.

Chatel Elisabeth, 2002, « L'action éducative et la logique de la situation ; fondements théoriques d'une approche pragmatique des faits d'enseignements », *Revue française de pédagogie*, n° 141, octobre-novembre-décembre, p.37-46.

Chatel Elisabeth, Grosse Gérard, Richet Adeline, 2002, *Professeur de Sciences économiques et sociales au lycée, un métier et un art*, scérén- Hachette.

Bailly Franck et Chatel Elisabeth, 2003, « La construction de la qualité de l'éducation, l'exemple des bacs professionnels tertiaires », Contribution au Colloque « Conventions, institutions, approfondissements théoriques, contributions au débat politique », La Défense, 11-13 décembre, à paraître.

Bailly Franck et Chatel Elisabeth, 2004, « La qualité de l'éducation : discussion de travaux économiques récents », in Bailly Franck et Delamotte Eric, *Du partage au marché. Regards croisés sur la circulation des savoirs*, Septentrion, p. 157-175.

Chatel Elisabeth avec Bailly F., Y. Besaâdoune, A. Testenoire, D. Trancart, R. Soin, 2004, « Capacités d'agir et formation scolaire, Une étude des baccalauréats professionnels et technologiques tertiaires », *Rapport pour le Commissariat Général du Plan*, Miméo, Avril.

Chatel Elisabeth, 2005, « Les dispositifs d'évaluation en éducation et l'activité enseignante. Le cas des évaluations dites de masse », in Chatel E. Kirat T. Salais R. (eds) *L'action publique et ses dispositifs : Institutions, économie et politique*, L'Harmattan, à paraître, p. 140-165.

Chatel Elisabeth et Rivaud-Danset Dorothée, 2005, « L'économie de conventions : une lecture critique à partir de la philosophie de John Dewey », contribution à la journée d'étude *Pragmatisme et économie*, 11 avril, IDHE-ENS-Cachan (en ligne).

Chatel E., Kirat T., Salais R. (eds), *L'action publique et ses dispositifs : institutions, économie et politique*, L'Harmattan, à paraître.

Autres références bibliographiques de la note de synthèse

Altet Marguerite, 1994, « Comment interagissent enseignants et élèves en classe ? », *Revue française de pédagogie*, n° 107, p.123-139.

Altet Marguerite, Bressoux Pascal, Bru Marc, Lambert C., 1994, « Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2, *Les dossiers éducation et formations*, DEP, n° 44.

Altonji J.G., 1995, « The effects of high school curriculum on education and labor market outcomes », *Journal of Human Resources*, vol.30, n° 3, p. 409-438.

Arendt Hannah, 1972, (1954), *La crise de la culture*, Gallimard, Folio.

Arsac G, Chevallard Yves, Martinant J.L. Tiberghien, A. (eds) 1994, *La transposition didactique à l'épreuve*, La pensée sauvage.

Aucouturier Anne-Lise, 1998, « Evaluation des politiques d'emploi et action publique », *Thèse pour le doctorat de Sciences économiques*, Université de Paris X-Nanterre, mai.

Audouin-Leroy C. et Duru-Bellat Marie, 1991, « Pratiques pédagogiques et acquis des élèves », *Education et formations*, n° 26, p. 3-13.

Barrère Anne, 2002, « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? », *Sociologie du Travail*, Vol. 44, p.481-497.

Barrère Anne, 2000, « Sociologie du travail enseignant », *Année sociologique*, n° 2, p.269-492.

Batifoulier Philippe. (sous la dir.), 2001, *Théorie des conventions*, Paris, Economica.

Bautier Elisabeth, Charlot Bernard et Rochex Jean-Yves, 1992, *Ecole et savoirs dans les banlieues ... et ailleurs*, Armand Colin.

Bautier Elisabeth et Goigoux Roland, 2004, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n°148, juillet-août-septembre, p.89-100.

Bautier Elisabeth, Crinon Jacques, Rochex Jean-Yves, Rayou Patrick, 2004, « Socialisation scolaire et non scolaire des élèves. Présupposés mobilisés chez les jeunes évalués », *Rapport de recherche pour le Ministère de l'éducation nationale, DEP*. Miméo.

Becker G.S., 1964, « *Human Capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education* ». Columbia University Press.

Beitone Alain et Legardez Alain, 1994, « La monnaie et ses représentations », *DEES*, n°95.

Beitone Alain et Legardez Alain, 1995, « Enseigner les sciences économiques, pour une approche didactique », *Revue française de pédagogie*, n° 112, p.33-45.

Berger Thomas et Luckmann, 1986, *La construction sociale de la réalité*, Méridiens Klincksieck.

Bernstein Basil, 1975, *Langage et classes sociales*, Edition de Minuit.,

Bernstein Basil, 1992, « La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique », *Critiques sociales*, n°3-4, novembre, p.20-58.

Blaug M., 1985, « Where Are We in Economics of Education ? », *Economics of Education Review*, Vol. 4, n°1. pp. 17-28.

Boltanski Luc et Thévenot Laurent, 1987, *Les économies de la grandeur*, PUF.

Borreani Jacqueline, Tavignot Patricia, Verdon Roselyne, 2000, *Pratiques d'enseignement des mathématiques observées en classe de sixième*, CRDP Haute-Normandie.

Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, de Saint-Martin Monique, 1965, *Rapport pédagogique et communication*, Cahier du centre de sociologie européenne, Mouton.

Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, 1970, *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit.

Bourdieu Pierre et Gros François, 1989, « Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement », *Rapport du Collège de France*, 8 mars.

Bourdon J., Orivel F., 1995, « Capital humain et croissance économique : les problèmes de définition et de mesure du capital humain », *Note de travail, IREDU (miméo)*.

Bowles S., Gintis H., 1975, « The problem with Human Capital Theory – A Marxiam Critique ». *American Economic Review*, vol. 65, n° 2, p. 74-82.

Bowles S., Gintis H., 2000, « Does schooling raise earnings by making people smarter ? », in *Meritocracy end economics inequality*, Arrow K., Bowles S., Durlauf S. (eds), chapter 6, pp. 119-136, Princeton University Press.

Bowles S., Gintis H., Osborne M., 2001, « The Determinants of Earnings : A behavioral Approach ». *Journal of Economic Literature*, vol. XXXIX, pp. 1137-1176

Bressoux Pascal, 1993, « Les performances des écoles et des classes », *Les dossiers d'éducation et formations*, n°30.

Bressoux Pascal, 1994, “Les recherches sur les effets école et les effets maîtres ”, *Revue française de pédagogie*, n° 108, 91-137.

Bressoux Pascal, 2004, « La modélisation dans les sciences sociales : une étude de la construction du jugement des enseignants » *Revue française de pédagogie*, n°148, p. 61-74.

Bressoux P. Coustère P., Leroy-Audouin C., 1997, « Les modèles multiniveaux dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation », *Revue française de Sociologie*, XXXVIII, p. 67-96.

Bronfenbrenner U., 1986, « Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain, in Crahay Marcel et Lafontaine D., 1986, *L'art et la science de l'enseignement*, Labor, p. 283-301.

Broophy J. et Good T.L., 1986, "Teacher behavior and student achievement", in M.C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*, p. 570-602.

Brousseau Guy, 1987, « Didactiques des mathématiques et questions d'enseignement : propositions pour la géométrie », *Les sciences de l'éducation*, 1-2, p.69-85.

Bru Marc, 1991, *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, PUS.

Bruner Jérôme, 1996, *L'éducation, entrée dans la culture*, Retz.

Card D., Krueger A., 1992, « Does school quality matter? Returns to education and the characteristics of public schools in the united States » *Journal of Political Economy*, n°100, pp. 1-40.

Caroli Eve, 1993, « Les fonctions du système éducatif vues par les économistes », *Education et formations*, n°35, p.53-60.

Chervel André, 1977, *L'histoire de la grammaire scolaire*, Payot.

Chevallard Yves, 1991 (1986), *La transposition didactique*, La pensée sauvage.

Chevallard Yves et Joshua M.A., 1982, « Analyse de la transposition didactique du concept de distance », *Recherches en didactiques des mathématiques*, 3.2, p. 157-239.

Colomb Jacques, 1993, « Contrat didactique et contrat disciplinaire », in J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, p.39-50.

Conne François et Brun Jean, 1999, "La notion de compétence et les phénomènes transpositifs dans l'enseignement des mathématiques ", in Dolz J. et Ollagnier E., *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck, Raisons éducatives.

Crahay Marcel, 1989, « Contraintes de situation et interactions maître-élèves, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? », *Revue française de pédagogie*, n° 88, p. 67-94

Crahay Marcel et Lafontaine D., 1986, *L'art et la science de l'enseignement*, Labor.

Crahay Marcel, 1989, « Contraintes de situation et interactions maître-élève, Changer sa façon d'enseigner est-ce possible ? », *Revue française de pédagogie*, n°88, juillet-août-septembre, p. 67-94.

Crawford D.L., Johnson A.W., Summers A.A., 1997, « Schools and Labor Market Outcomes ». *Economics of Educations Review*, vol 16, n° 3, p. 255-269.

Derouet Jean-Louis, 1998, in *Lycées, Lycéens, Savoirs*, INRP, p.25-38.

Demailly Lise, 1984, « Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques », *Revue française de Sociologie*, XXV, p. 96-119.

Demailly Lise, 1988, « La difficile émergence d'un modèle pédagogique et professionnel dans les collèges français », *Education permanente*, n°96, décembre, p. 91-98.

Demailly Lise, 1991, *Le Collège : crise, mythe et métier*, Presses universitaires de Lille.

Demailly Lise, 1993, « L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants », *Savoir*, 5 (1), janvier-mars, p. 25-46.

Demailly Lise, 1998, « La restructuration des rapports de travail dans les métiers relationnels », *Travail et emploi*, n°76, p. 3-14.

Descombes Vincent, 1996, *Les institutions du sens*, Paris, Les éditions de minuit.

Desrosières Alain, 1999, « Comment fabriquer un espace de commune mesure ? Harmonisation des statistiques et réalisme de leurs usages », p.151-166, in Michel Lallement et Jan Spurk, *Stratégies de la comparaison internationale*, CNRS-Éditions.

Desrosières Alain, 1993, *La politique des grands nombres*, La Découverte, Paris.

Dewey John, (1916), 1975, *Démocratie et éducation*, Armand Colin.

Dewey J. (1926), [2003], *Le public et ses problèmes*, trad. fr. de J. Zask, Publications de l'Université de Pau, Farrago/Éditions Léo Scheer.

Dewey J. (1938), trad. fr. et présentation par G. Deledalle, [1967] *La logique : théorie de l'enquête*, Paris, PUF.

Dewey J. (1920), [2003] *Reconstruction en philosophie*, trad. fr. de P. di Mascio, Publications de l'Université de Pau, Farrago/Éditions Léo Scheer.

Dolz Joaquim et Ollagnier Edmée, 1999, *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck, Raisons éducatives.

Doyle, 1978, « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants », in M. Crahay et D. Lafontaine, *L'art et la science de l'enseignement*, (1986) Labor, p. 435-481.

Dubet François, 2002, *Le déclin de l'institution*, Seuil.

Dupuy J.-P., Eymard-Duvernay F., Favereau O., Orléan A., Salais R., Thévenot L., 1989, Introduction, *Revue économique*, 40 (2), p. 141-145.

Eymard-Duvernay F., Marchal E., 2000, « Qui calcule trop finit par déraisonner : les experts du marché du travail ». *Sociologie du travail*, n°42, p. 411-432.

Eymard-Duvernay François et Thévenot Laurent, 1983, « Les investissements de forme », INSEE, août.

Faure François et Martinon Catherine, 1999, « Les représentations du travail chez les élèves de lycée », *DEES*, n°118, décembre.

Favereau Olivier, 1997, « Décisions, situations et institutions », *Colloque Forum*, Chantilly.

Foray Dominique, 2000, « *L'économie de la connaissance* », Repères, La Découverte.

Forgeot Jérôme et Gautié Jérôme, 1997, « Insertion des jeunes et processus de déclassement », *Economie et statistique*, n° 304-305, p. 53-74

Forquin Jean-Claude, 1989, *Ecole et culture*, De Boeck Université.

Gaffard Jean-Luc, 2002, « Les sciences économiques et sociales, repères et propositions », *DEES*, n° 127, mars, p. 5-11.

Gage N.L., 1984, « Enseigner comment penser, le rôle de la connaissance », in Crahay Marc et Lafontaine D., 1986, *L'art et la science de l'enseignement*, Labor.

Gurgand Marc, 2005, *Economie de l'éducation*, Repères, La Découverte.

GRAF SES, 1995, « Les sciences économiques et sociales », in M. Develay, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, ESF.

Grosse Gérard et Soin Robert, 2000, « Un projet ... deux trajectoires », in E. Chatel (ed.), *Elèves et professeur en classe de sciences économiques et sociales, Pédagogie active et activité intellectuelle des élèves*, INRP, p. 129-178.

Hanushek E.A., 1979, « Conceptual and empirical issues in estimation of educational production function ». *Journal of Human Resources*, vol. XIV, n° 3, p. 351-389.

Hanushek E.A., 1986, "Economics of schooling: production and efficiency in public schools", *Journal of economic literature*, vol. XXIV, p.1141-1177.

Isambert-Jamati Viviane, Grosjean Marie-Françoise, 1984, « Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du travail autonome au deuxième cycle long », in V. Isambert-Jamati, 1990, *Les savoirs scolaires*, chapitre 8, p.198-230, Editions universitaires du Sud.

Jarousse Jean-Pierre et Mingat Alain, 1986, « Un réexamen du modèle des gains de Mincer », *Revue Economique*, n° 6, p. 999-1031.

Jarousse J.P., 1991, « L'économie de l'éducation. Du « capital humain » à l'évaluation des processus et des systèmes éducatifs ». *Perspectives documentaires en éducation*, n° 23, p. 79-105.

Johsua Samuel, 1999, « La popularité pédagogique de la notion de « compétence » peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? » p. 115-128 in Dolz Joaquim et Ollagnier Edmée, *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck, *Raisons éducatives*.

Johnsua Samuel, 1999, Bernard Lahire entretien avec S. Johnsua, « Pour une didactique sociologique, *Education et société*, n°4, 2, p. 29-56.

Johnsua Samuel, 1999, *L'école entre crise et refondation*, La Dispute.

Kramarz Francis, 2004, « Effets de la taille des classe et de la formation des maîtres sur les apprentissages des élèves », *Journée d'étude*, INED, miméo.

Lahire Bernard, 1999, « La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs », *Education et société*, n°4, 2, p. 15-28.

Legardez Alain, 1997, « Travailler sur les obstacles aux apprentissages en didactique des SES, *Skhôle*, n° 6.

Leinhardt G. et Greeno J., 1986, "The cognitive skill of teaching", *Journal of educational psychology*, 78, (2).

Lessard C., Tardif M. et Lahaye L., 1991, « Les enseignants des ordres d'enseignement secondaire et primaire face au savoir. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant », *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, n° 1, p.55-69.

Lewis D., 1969, *Convention, A philosophical Study*, Cambridge University Press.

Mangez Eric, 2004, « La production des programmes de cours par les agents intermédiaires : transferts de savoirs et relations de pouvoir », *Revue française de pédagogie*, n° 146, Janvier-février-mars, p. 65-77.

Martinand Jean-Louis, 1986, *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang.

Mead G., 1934, *Mind, Self and Society*, Chicago University Press.

Mehan Hugh, 1979, *Learning lessons, social organisation in the classroom*, Harvard University Press

Mercier Alain, 2002, "La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques", *Revue française de pédagogie*, n°141, octobre-novembre-décembre.

Merle Pierre, 1996, *L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral*, PUF.

Meuret Denis, « Les recherches sur la réduction de la taille des classes », *Rapport établi à la demande du HCEE*, n° 1.

Mingat Alain, 1991, « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : le rôle de l'enfant, de la famille et de l'école », *Revue française de pédagogie*, n° 95, avril-mai-juin, p. 47-63.

Ministère de l'éducation nationale, 2001, *Note d'Information*, 01-52 décembre, p. 1

Ministère de l'éducation nationale, 2005, *Note d'Information*, 05.03 avril.

Murname R.J., Nelson R.R., 1984, « Production and innovation when techniques are tacit » *Journal of Economics Behavior and Organisation*, n°5, pp. 353-373.

Nauze-Fichet E. et Tomasini M., (2002), « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement », *Economie et statistiques*, n° 354, p. 21-43

Normand Romuald, 2003, « Le mouvement de la "school effectiveness" et sa critique dans le monde anglo-saxon », *Sociologie, politique et critique en éducation*, Revue de l'Institut de Sociologie Université Libre de Bruxelles, 2001/1-4, p. 135-167.

OCDE, 2001, *Connaissances et compétences des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*.

OCDE, 2004, *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003*.

Orléan A. (sous la dir.), 2004, *Analyse économique des conventions*, 2^{ème} éd., Paris, PUF.

Perrenoud Philippe, 2002, « Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses », *Educateur*, n° 1, p. 48-52.

Piketty Thomas, 2004, « L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire 1997 », EHESS, miméo, mai.

Piore P.J., 1975, « Notes for a Theory of Labor Market Stratification », Chapitre 5. in Edwards, R.C., Reich, M., Gordon, D., *Labor Market Segmentation*. Lexington. Mass. DC. p. 125-151.

Pollin Jean-Paul, 1986, « L'économie dans le secondaire », *L'état des sciences sociales*, La découverte.

Quéré L., 1993, « A-t-on vraiment besoin de la notion de convention ? », *Réseaux*, n° 62, p. 19-41.

Raveaud Gilles, 2004, « Economie politique de la stratégie européenne pour l'emploi », *Thèse pour le doctorat de Sciences économiques*, Université de Paris X.

Raveaud Gilles, 2004, « La stratégie européenne de l'emploi, une première évaluation », *Document de travail IDHE*, n° 04-02.

Revue française de pédagogie, 2002, « Vers une didactique comparée », n°141, octobre-novembre-décembre.

Reynolds D., Cuttance P., 1992, « *School effectiveness, research, policy and practice* », Cassell.

Rey Bernard, 1999, *Les compétences transversales en question*, ESF.

Rivaud-Danset Dorothée, 1996, « Les contrats de crédit dans une relation de long terme : de la main invisible à la poignée de main », *Revue économique*, vol. 47, n° 4, juillet, p. 937-962.

Rochex Jean-Yves, 1995, *Le sens de l'expérience scolaire*, PUF.

Rochex Jean-Yves, 2002, « Entre apprentissage et socialisation, le rapport au savoir », Communication au symposium 'De la famille aux savoirs', 31 octobre-2 novembre, Timimoun, Algérie.

Ropé Françoise, 1994, « Des savoirs aux compétences, le cas du français », in Tanguy Lucie et Ropé Françoise (eds.), 1994, *Savoirs et compétences*, L'Harmattan.

Salais Robert, Baverez Nicolas, Reynaud Bénédicte, 1986, *L'invention du chômage*, PUF.

Salais Robert et Thévenot Laurent (eds), 1986, *Le marché du travail, marchés, règles et conventions*, INSEE-Economica.

Salais R., Chatel E. et Rivaud-Danset D. (sous la dir.), 1998, *Institutions et conventions, La réflexivité de l'action économique*, Raisons Pratiques, Paris, Editions de l'EHESS.

Salais Robert et. Storper Michael, 1993, *Les Mondes de production, enquête sur l'identité économique de la France*, EHESS.

Salais Robert, 1996, « Contrat et pluralité des registres pragmatiques de travail », in T. Andrani, J.F. Guaudeaux et D. Narid, *L'entreprise lieu de nouveaux contrats*, L'Harmattan.

Sarrazy Bernard, 1995, « Le contrat didactique », *Revue française de pédagogie*, n°112, juillet-août-septembre, p. 85-118.

Serra Nathalie Thauvel-Richard Michelle, 1994, « Les acquisitions des élèves au CE2 et pratiques pédagogiques », *Revue française de pédagogie*, n° 107, p. 43-62.

Sheerens J., 1991, « Process indicators of school functioning: a selection based on the research literature on school effectiveness », *Studies in educational evaluation*, vol. 17, p.371-403.

Sensévy Gérard, 2001, « Théorie de l'action et action du professeur », in J.M. Baudouin et J. Friedrich, *Théories de l'action en éducation*, De Boeck, p. 203-224.

Schwartz Yves, 2001, «Théories de l'action ou rencontres de l'activité?», p. 67-92, in J.M. Baudouin et J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation*, De Boeck.

Spence M., 1973, « Job Market Signaling », *Quarterly Journal of Economics*, vol 87. p. 355-374.

Stanziani Alessandro (ed), 2003, *la qualité des produits en France, 18^{ème} 20^{ème}*, Belin.

Tanguy Lucie et Ropé Françoise (eds.), 1994, *Savoirs et compétences*, L'Harmattan.

Tanguy Lucie, 1991, « Changements techniques et recomposition des savoirs enseignés aux ouvriers : des discours aux pratiques », *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, printemps, p.71-86.

Tanguy Lucie, 1991, *L'enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens*, PUF.

Thélot Claude, *L'évaluation du système éducatif*, Nathan, 1993.

Thélot Claude, "L'évaluation du système éducatif français", *Revue française de pédagogie*, n° 107, avril-mai-juin 1994.

Thurow L.C., 1975, « *Generating Inequality: Mechanics of Distribution in the US Economy* ». New York, Basic Books.

Thévenot Laurent, 1989, « Equilibre et rationalité dans un univers complexe », *Revue économique*, n°2, p.147-197.

Tochon François, 1991, *L'enseignement stratégique. Transformation pragmatique dans la pensée des enseignants*. Editions universitaires du Sud.

Vergès Pierre, 1989, « Les représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance », in D. Jodelet, *Les représentations sociales*, PUF.

Verret Michel, 1975, *Le temps des études*, Honoré Champion.

Vygotski Lev, 1985, (1934), *Pensée et langage*, Messidor.

Young Michaël, 1973, « Curricula and the social organisation of knoweldge », repris dans J.C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, de Boeck et INRP, 1997, p. 173-199.