



HAL
open science

L'éducation : ni Prométhée ni Sisyphe, une intervention

Jean-Marie Barbier

► **To cite this version:**

Jean-Marie Barbier. L'éducation : ni Prométhée ni Sisyphe, une intervention. Beillerot Jacky (dir.), Wulf Christoph (dir.). L'éducation en France et en Allemagne : diagnostics de notre temps, 201-214, L'Harmattan, 2003, Coll. Savoirs et Action, 2-74754939-9. <hal-04293174>

HAL Id: hal-04293174

<https://hal.science/hal-04293174v1>

Submitted on 28 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC0 1.0 - Universal - International License

L'ÉDUCATION : NI PROMÉTHÉE NI SISYPHE, UNE INTERVENTION

Jean-Marie Barbier¹

L'éducation est-elle un éternel recommencement ou une œuvre prométhéenne ? Telle était la question à l'origine de notre rencontre. Pour ma part, je pense bien entendu qu'elle n'est ni l'un ni l'autre. En tant qu'intervention de sujets sur les activités d'autres sujets, elle croise en fait plusieurs historicités individuelles et collectives.

Les actions éducatives, comme toutes les actions humaines, constituent des interventions sur des processus déjà en cours.

Les ergonomes ont l'habitude de présenter l'action ou l'activité de travail comme une modification du cours naturel des choses. Il n'est pas certain que cette expression, cours "naturel", soit adaptée. La formulation a cependant une éminente vertu : faire apparaître qu'intervention ou pas, un processus, une dynamique auraient de toute façon eu lieu, et qu'une situation d'action peut être considérée comme une articulation entre

¹ Une partie (seconde moitié) de cette communication est inspirée d'une conférence inaugurale prononcée par l'auteur à l'Université de Lodz en Pologne le 7 juin 2001 à l'occasion du Congrès de l'Association Européenne des Ecoles de Service. Approches théoriques dans l'éducation au travail social.

plusieurs dynamiques. Généralement d'ailleurs, l'action n'intervient pas sur un seul processus, mais sur plusieurs, sur une configuration de processus.

Dans le cas de l'enseignement et/ou de la formation, une action éducative intervient obligatoirement sur des processus affectant déjà des sujets individuels et/ou collectifs, que selon les cas on appréhendera en termes de fonctionnement cognitif, affectif, expérientiel, en termes de trajectoires ou de dynamiques. Enseignement, formation, ou pas, la construction des sujets s'effectue. Comme le dit souvent Ph. Meirieu, "Enseigner c'est au mieux favoriser les apprentissages, au pire ne pas les empêcher".

Ceci explique toute l'importance qui s'attache, dans les activités professionnelles, et en particulier dans des activités éducatives, à l'identification des dynamiques préalables, que cette identification donne lieu à une opération explicite, ou qu'elle soit le produit d'une expérience ou d'une familiarité préalable. Prendre en compte une situation ne se réduit donc pas à identifier les paramètres, les déterminants ou les contraintes de l'action.

La spécificité des actions éducatives est une *spécificité intentionnelle*, présidant à leur conception et à leur organisation : elles se présentent comme des organisations d'activités ordonnées autour d'une intention de provoquer ou de favoriser chez des sujets des transformations de routines d'activité, transformations donnant lieu à valorisation.

Ce que l'on appelle habituellement apprentissages peut être analysé comme des transformations de routines d'activités. Avoir appris, c'est en fait faire les choses autrement, qu'il s'agisse d'activités mentales, discursives, physiques ou des trois à la fois. Le plus souvent d'ailleurs, en dépit des découpages opérés entre savoir, savoir-faire et

savoir-être, il s'agit d'associations d'activités qui sont ainsi gérées autrement.

Ces transformations d'activités font l'objet de valorisations sociales, si bien que les notions de savoirs, de capacités et de compétences ne peuvent être considérées comme des concepts scientifiques, mais comme des concepts permettant l'organisation d'actions, et notamment d'actions éducatives.

L'intention de telles transformations constitue l'espace de signification donnée aux actions éducatives par les acteurs qui les promeuvent. Ces intentions induisent l'organisation d'artefacts, de dispositifs, qui sont en fait des combinaisons d'activités des agents éducatifs et d'activités des populations-cibles. Ce que l'on appelle habituellement la pédagogie, la didactique, l'ingénierie de formation est en bonne partie l'organisation de tels artefacts.

Ces transformations intentionnelles ne doivent pas être confondues bien sûr, comme on le fait souvent, avec les transformations effectives. Former et se former ne se confondent pas. Ceci rappelle toute l'importance qu'il convient de donner à la distinction entre analyse et évaluation, à la notion de curriculum caché, ou à l'idée que l'école est moins le lieu de la théorie que celui de l'exercice de la théorie.

Les actions éducatives présentent des caractéristiques communes à l'ensemble des actions ayant pour intention d'intervenir sur les activités d'autres sujets humains.

Ces actions sont bien connues : il s'agit notamment des actions de soin, de thérapie, de travail social, de management, de communication etc. Elles ont en effet pour première caractéristique d'avoir l'intention de changer quelque chose chez autrui ; elles tendent en fait à vouloir changer quelque chose dans les rapports entre sujets-activités-environnements. Elles constituent une

sorte de travail de la société sur elle-même, ce qui explique qu'on ait pu parler de métiers de la société, les formations qui y préparent donnant d'ailleurs une large place aux sciences humaines.

Ces actions sont accompagnées d'une culture, d'un lexique et/ou d'une sémantique qui ont pour fonction de permettre la communication entre les acteurs qui y sont engagés.

Ces cultures, lexiques et sémantiques évoluent en fonction de cultures économiques, sociales, intellectuelles plus larges qui renvoient à de grands paradigmes de pensée et d'action.

Ces cultures comportent notamment des mises en représentation et des mises en discours :

- de l'objet-sujet de ces interventions
- des agents de ces interventions
- des espaces-temps de ces interventions
- des rapports de ces espaces avec leur environnement
- des modes d'évolution de ces espaces

Un grand nombre de ces actions éducatives, appartenant à ce que nous pourrions appeler *la culture de l'enseignement* conçoivent cette intervention sur les sujets humains en termes de savoirs et de connaissances et organisent l'espace éducatif selon une logique de communication.

C'est le cas bien sûr de l'enseignement présentiel qui peut être analysé comme une communication immédiate et s'effectuant dans un temps et dans un lieu spécialisé. Mais cette communication peut aussi être immédiate et s'effectuer dans les temps mêmes de l'activité à laquelle elle est relative comme le tutorat, ou encore être différée et s'effectuer dans des temps et lieux spécialisés comme les ressources éducatives, ou encore être immédiate et s'effectuer à distance comme avec Internet.

Un point commun : tous ces espaces peuvent être analysés comme des espaces spécifiques d'activités conçus autour d'une intention dominante de mise à disposition de savoirs sous une forme appropriable, hypothèse étant faite de leur appropriation par le public-cible.

Dans cet univers tout tourne autour des savoirs, de leur détention et transmission par les enseignants, de leur appropriation par les enseignés sous forme de connaissances, de la transposition des savoirs de référence en savoirs enseignés, du rapport que les uns et les autres entretiennent à ces savoirs.

Cette culture d'intervention éducative est structurée autour de deux notions principales, que l'on peut définir ainsi :

a) les savoirs

- ils peuvent d'abord être considérés comme des énoncés écrits ou oraux qui ont une existence sociale distincte de ceux qui les énoncent ou se les approprient.
- ils sont associés à des systèmes de représentations provisoirement stabilisés, sur le fonctionnement du monde ou sur une transformation possible du monde, selon qu'il s'agit de savoirs prédictifs ou opératifs (procéduraux).
- ils sont indexés d'un jugement de valeur, d'une reconnaissance, d'une qualification sociale. Dire d'un énoncé qu'il constitue un savoir revient à lui conférer un statut auprès du destinataire de la communication (statut de vérité ou d'utilité). Pas de savoir donc sans désignation de l'espace de référence dans lequel il est reconnu comme tel, qu'il s'agisse d'un espace professionnel ou académique.
- la validité de ces énoncés, c'est-à-dire leur lien de correspondance entre représentation et objet représenté, fait l'objet d'un contrôle social, soit par l'expérience, soit par la recherche - ces énoncés sont supposés enfin pouvoir

être investis dans des activités de pensée, dans des activités de communication ou dans des activités de transformation du monde physique et social.

b) les connaissances

Elles se différencient des savoirs dont elles constituent en quelque sorte les compléments obligés dans l'espace de leur transmission. Elles en présentent les caractères inversés, complémentaires. Elles sont censées être le produit de leur intériorisation par les sujets.

- ce sont des états : variables d'un individu à un autre, non dissociables des sujets, non pas cumulables et conservables au sens strict, mais intégrables et activables.

- ces états sont le résultat de supposées expériences cognitives désignées selon les cas en termes d'appropriation, acquisition, assimilation, intégration. Ces expériences cognitives sont des rapports entre un sujet et un objet, cet objet pouvant être le réel ou des énoncés sur le réel.

- ils peuvent être inférés à partir du constat d'énonciations ou de restitution d'énoncés, d'où la toute-puissance de l'écrit et de l'oral dans les évaluations.

- ils s'inscrivent plus généralement dans l'histoire des sujets censés les détenir.

- ils sont à la fois des représentations du monde et des autoreprésentations de soi se représentant le monde : quand on dit qu'on connaît, on se représente soi-même comme connaissant.

Cette culture présente des cohérences avec des ensembles plus larges.

a) tout d'abord ces notions appartiennent à la zone sémantique plus large des valeurs, des règles, des normes, de la culture et plus généralement des énoncés faisant l'objet d'une valorisation sociale sanctionnée par une activité de transmission-communication.

b) elles s'inscrivent également dans un paradigme plus global, dont on trouve probablement la première expression chez Aristote, mais qui se révèle structurante de la pensée occidentale : la hiérarchie langage-pensée-action (que l'on retrouve dans les distinctions-oppositions-complémentarités théorie-pratique, conception-réalisation, académique-professionnel notamment).

c) elles font écho également à des modes d'organisation du travail et de l'activité qui, comme le modèle taylorien, sont fondés sur une distinction sociale entre activités de conduite et d'exécution, sur la spécialisation des tâches et leur organisation en niveaux.

d) enfin elles se trouvent encore en cohérence avec des modes de gestion des êtres sociaux distinguant de façon forte les temps de l'école et les temps du travail, et se référant aux diplômes comme indicateurs de la valeur.

D'autres actions éducatives, plus récentes, appartenant à ce que nous pourrions appeler la *culture de la formation* conçoivent cette intervention en référence dominante aux notions de capacités et d'attitudes, et organisent l'espace éducatif comme un espace de production de nouvelles capacités en vue de leur transfert.

Ces notions et d'autres notions qui leur sont proches, comme le célèbre triptyque "savoir, savoir-faire, savoir-être", ou les notions d'habiletés ou d'aptitudes, sont utilisées dans des contextes éducatifs qui, à la différence des espaces d'enseignement, ne se donnent pas comme centrés sur les savoirs, mais sur les sujets apprenants.

On a l'habitude de désigner ces espaces plutôt comme des espaces de formation ; et ils peuvent être analysés comme des espaces caractérisés par une intention dominante de production de nouvelles capacités ou attitudes, susceptibles d'être transférées dans d'autres espaces. Le formateur est désigné comme un organisateur de

situations d'apprentissage ; le public-cible est lui nommé de façon " active " : apprenant, " s'éduquant ".

Ces notions établissent un lien direct avec la définition des objectifs et l'évaluation ; elles servent à désigner le produit attendu/survenu des espaces de formation.

Elles établissent un lien explicite entre l'espace de la formation et celui de l'environnement, notamment l'environnement professionnel : les capacités sont habituellement définies à partir d'activités de référence (référentiels produits à partir d'une analyse des invariants et régularités constatées) ; produites en formation, elles sont destinées à être transférées ensuite dans cet espace de référence. On peut parler d'un processus de décontextualisation-recontextualisation.

Enfin elles sont au centre d'un *réseau sémantique* où l'on retrouve en effet les notions de définition d'objectifs et d'évaluation, de négociation, de gestion etc. appartenant plus généralement à la *culture de la formation*.

Dans ce contexte, les capacités et attitudes peuvent être définies de la façon suivante :

a) les capacités et attitudes sont des construits, attribués à des sujets sociaux.

Parler d'une capacité ou d'une attitude, c'est qualifier un sujet en faisant l'hypothèse qu'il détient les caractéristiques ainsi conférées. C'est ce qui explique que l'on passe sans cesse du registre de l'être au registre de l'avoir.

b) ces construits sont relatifs aux rapports que les sujets entretiennent avec des classes d'activités, en fonction de leur histoire.

Toutes les définitions proposées vont dans ce sens ; elles se situent en référence à des classes d'activités ou de situations.

c) ces construits sont obtenus par des opérations de repérage et d'analyse des régularités et invariants des activités (décontextualisation-recontextualisation).

d) ces construits sont porteurs d'évaluation : une capacité, c'est forcément positif, et les classements de capacités sont presque toujours organisés selon un hiérarchie de valeur (voir notamment les taxonomies d'objectifs).

e) enfin ces construits sont souvent utilisés pour la conception et l'organisation d'interventions sociales visant la construction des sujets humains. C'est la raison pour laquelle le repérage des capacités visées est essentielle dans l'ingénierie de formation.

Cette culture d'intervention éducative présente encore d'autres formes de cohérence.

a) les notions de capacités et d'attitudes appartiennent plus généralement à la zone sémantique de désignation des qualités, habiletés, aptitudes, obtenues par construction-abstraction des rapports que les sujets entretiennent avec leurs activités et en dissociation avec leur engagement effectif dans ces mêmes activités dans un temps et dans un lieu donnés.

b) elles renvoient à un paradigme plus général de pensée et d'action que l'on peut caractériser comme articulante et distinguant une théorie du sujet et une théorie de l'activité. Les expériences laissant des traces au sein des sujets qui seraient réintégrées dans leur personnalité, et réinvesties dans des activités ultérieures, ce qui laisse place à une historicité du développement des sujets grâce à leurs activités.

c) elles seraient à l'œuvre dans des modèles d'organisation du travail et de l'activité fondés à la fois sur une valorisation de l'action et de sa gestion, sur la distinction de champs d'activités présentant une autonomie relative et sur leur articulation (notion de métier et de qualification).

d) elles seraient enfin en cohérence avec des modèles de production et de gestion des êtres sociaux articulant explicitement moments de construction et de mobilisation des sujets humains : modèle de la formation tout au long de la vie, modèle de la qualification, modèle de l'alternance...

D'autres, plus récentes encore, appartenant à ce que nous pourrions appeler *la culture de la professionnalisation* ou du développement de compétences conçoivent cette intervention en référence dominante à la notion de compétence et conçoivent l'espace éducatif comme un espace de transformation de compétences.

Les contextes éducatifs concernés sont des contextes de "formation intégrée à l'activité" : les formes nouvelles de la formation comme la formation intégrée au travail, la formation-production, la formation-action, l'insertion par l'économique, l'organisation qualifiante ou apprenante, où la notion de compétence est utilisée pour désigner non pas seulement la référence, mais l'objet même de l'intervention éducative.

Ces voies nouvelles de la formation passent par le développement de nouvelles pratiques : analyse de pratiques professionnelles, formation-action, écriture sur les pratiques professionnelles, ingénierie des pratiques...

Elles peuvent être considérées comme l'ouverture d'espaces spécifiquement conçus et organisés autour d'une double intention de production de biens et/ou de services, et de développement des compétences investies dans cette production. La notion de compétence permet en effet de désigner sous un même vocable une composante identitaire à la fois produite et investie en même temps dans l'action. L'hypothèse centrale de ces dispositifs est que l'on peut changer à la fois et dans le même temps l'action et l'acteur. Ceux qui prennent la place des

formateurs sont des professionnels accompagnateurs, parrains, tuteurs, coachs... ; et ceux qui prennent la place des apprenants sont des praticiens.

Ces nouvelles interventions éducatives font apparaître un nouveau réseau sémantique dans lequel la notion de professionnalisation joue un rôle majeur et qu'on peut appeler pour cette raison culture de la professionnalisation. La notion de professionnalisation pouvant être définie comme une intention de transformation continue de compétences, en rapport avec une transformation continue d'activités, ce qui ramène au développement d'une économie de services.

Dans ces contextes, les compétences peuvent être définies de la façon suivante :

a) il s'agit de constructions représentationnelles ou discursives. Autrement dit, les compétences n'ont pas le caractère d'entités psychologiques et sociales sur lesquelles il serait possible d'élaborer des constructions représentationnelles et discursives, elles sont elles-mêmes des constructions représentationnelles et discursives, produites dans le cadre d'interactions entre acteurs sociaux. Il n'existe pas de compétence qui ne soit dite, représentée ou communiquée.

Ces constructions font ensuite souvent l'objet d'un processus de naturalisation ; on pense que les compétences, cela existe.

b) ces constructions de compétences comme représentations ou énoncés s'effectuent par inférence à partir de l'engagement d'un acteur dans une action située.

Du coup, les compétences présentent tous les caractères attribués aux actions situées :

- elles sont contextualisées et tiennent compte de la spécificité et du caractère évolutif des contextes.
- elles sont finalisées et tiennent compte des finalisations des actions.

Les compétences sont donc des compétences situées, qui prennent en compte les questions des sens et significations, en contexte.

c) l'action située à partir de laquelle s'opère cette inférence est une action reconnue comme parvenue à ses fins ; c'est une action réussie. La compétence renvoie normalement à une action réussie.

d) cette inférence fonctionne comme une inférence causale permettant de faire apparaître la compétence comme explication de l'action réussie et de l'attribuer au sujet individuel et collectif qui y est engagé.

e) enfin les compétences peuvent être décrites en termes de combinaisons ou de combinatoires de ressources préexistantes. Le Français G. Le Boterf décrit ainsi la compétence comme une double combinatoire d'un équipement incorporé à la personne et d'un équipement de son environnement.

Cette culture présente également des cohérences beaucoup plus larges :

a) la notion de compétence semble appartenir à un groupe sémantique de désignation des sujets humains en rapport avec un engagement dans l'action : notions de professionnalisme, de professionnalisation, d'expertise, et dans le champ des sciences sociales, notions d'actant, de sujet énonciateur, de sujet agissant etc.

b) cette notion et la zone sémantique à laquelle elle appartient paraissent renvoyer à un paradigme plus général de pensée et d'action intégrant théorie du sujet et théorie de l'activité.

Je veux en particulier parler du paradigme constructiviste qui sert aujourd'hui à penser de façon intégrée à la fois le développement des activités et le développement des sujets humains.

c) ce paradigme est lui-même à l'œuvre dans de nouveaux modes d'organisation du travail et de la production que

l'on peut caractériser comme pilotés par l'aval. C'est ce que l'on appelle aujourd'hui le développement de l'économie de services et la flexibilité des activités productives, et qui se caractérisent par trois traits en ce qui concerne les organisations :

- leur instabilité et leur imprévisibilité
- la recombinaison de séquences d'activités autour de la production non pas de biens mais de services rendus à l'utilisateur, et donc éminemment variables.
- la remise en cause de la distinction entre travail de conception et travail d'exécution.

d) enfin, ils renvoient également à de nouveaux modèles de production et de gestion des êtres sociaux tendant à intégrer explicitement construction et mobilisation des êtres sociaux.

C'est ce qui explique la tendance à substituer aujourd'hui modèle de la compétence à modèle de la qualification, et à faire du modèle de la compétence un outil intégré valant à la fois pour la formation, l'orientation, la gestion des ressources humaines et la gestion de la production. C'est peut-être ce qui explique aussi le recours évidemment très contesté à la notion de " gestion des personnes ".

Au total et en conclusion, ces différentes cultures d'intervention éducative peuvent se représenter de la manière suivante (voir tableau page suivante).

Bien entendu, les actions éducatives contemporaines se présentent souvent comme des dispositifs ensembliers combinant plusieurs cultures d'intervention éducative.

Tableau : Cultures d'interventions éducatives

| | Culture de l'enseignement | Culture de la formation | Culture de la professionnalisation |
|--|---|--|---|
| Référence centrale | Notion de savoir | notion de capacité | notion de compétence |
| Représentation de l'espace-temps du travail éducatif | Espace de mise à disposition de savoirs sous une forme appropriable | espace de production de nouvelles capacités susceptibles de transfert dans d'autres situations | espace de production de biens et/ou de services, organisé comme un espace de développement de compétences |
| Hypothèse sur les transformations identitaires fondant le travail éducatif | l'appropriation | le transfert | la transformation conjointe de l'acteur et de l'action |
| Figure emblématique | l'enseignant, détenteur et transmetteur de savoirs | le formateur, organisateur de situations d'apprentissage | l'accompagnateur du développement professionnel |
| Représentation du public-cible | l'élève | l'apprenant | le praticien ou l'opérateur |
| Représentation des rapports avec l'environnement | Conceptualisation - application (théorie/pratique) | décontextualisation-recontextualisation | transformation conjointe de l'action et de l'environnement de l'action |
| Représentation du moteur de changement | l'apparition de nouveaux savoirs ou de nouvelles disciplines | l'apparition de nouvelles pratiques ou de nouveaux champs de pratiques | l'apparition de pratiques de gestion combinée d'opérations auparavant disjointes |

Sous la direction de
Jacky BEILLEROT et Christoph WULF

L'éducation en France et en Allemagne

Diagnostics de notre temps

L'Harmattan
5-7, rue de l'École-Polytechnique
75005 Paris
FRANCE

L'Harmattan Hongrie
Hargita u. 3
1026 Budapest
HONGRIE

L'Harmattan Italia
Via Bava, 37
10214 Torino
ITALIE