

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 31 (2009)

Heft: 2

Buchbesprechung: Rezensionen = Recensions = Recensioni

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 14.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Rezensionen / recensions / recensioni

Dupriez, Vincent., Oriane, Jean-François & Verhoeven, Marie (Éd.). (2008). *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Bern, Bruxelles: Lang, Exploration. 411 pages.

La question de l'égalité des chances, si elle n'est pas neuve, n'en reste pas moins irrésolue. Son exploration par le Girsef (Groupe interfacultaire de recherches sur les systèmes d'éducation et de formation de l'Université de Louvain la Neuve en Belgique) a donné lieu à plusieurs publications originales récentes de grande qualité (notamment Frenay & Maroy, 2006; Frenay & Dumay, 2007; voir aussi *Les Cahiers de recherche en éducation et formation* dans les publications du Girsef et de la Chaire de Pédagogie Universitaire*).

L'ouvrage, publié cette fois aux éditions Lang, tente de répondre à la question cruciale de la réalité du principe de *l'égalité des chances* et au rôle de l'institution éducative dans la poursuite de cet idéal. Les auteurs dissipent très rapidement le suspense. Dès la sixième ligne de l'introduction générale, l'orientation est donnée: «C'est plutôt par la négative que l'ensemble des contributions amène à y répondre» (p. 1). Puis, plus loin: «Certaines contributions de cet ouvrage alimentent par des analyses et diagnostics empiriques concrets le constat d'une non-réalisation criante des promesses de l'égalisation des chances via l'éducation et la formation» (p. 2), malgré les réformes éducatives successives et les intentions politiques répétées.

La question centrale des processus de production de l'(in)égalité des chances à l'élucidation desquels participent les diverses contributions de l'ouvrage est construite sur quatre niveaux d'analyse qui sont autant de parties du livre, à savoir *documentation empirique des processus, philosophie sociale et politique de la justice en formation et formation, sociologie des cadres cognitifs et normatifs de l'action publique* et enfin *analyse des politiques publiques contemporaines* dans ces champs. A partir de cette construction cognitive, les coordinateurs de l'ouvrage ont souhaité penser ensemble *l'éducation et la formation*, deux domaines ordinairement investigués par des branches différentes des sciences sociales et humaines. Ils ont entrepris de le faire dans une approche résolument interdisciplinaire (sont convoqués les cadres théoriques de l'économie, de la sociologie, de la philosophie et de l'éthique économiques et sociales, de la politique éducative, de l'administration publique et des nouvelles gestions) et internationale (Belgique, France et Suisse), les analyses étant menées à l'aide de méthodologies qualitatives ou quantitatives.

L'ambitieux pari a été brillamment relevé; le résultat, dense, complexe, fondé, est convaincant.

Les cadres théoriques explicités dans la première partie «Théories de la justice: penser les inégalités» jalonnent la réflexion globale en définissant clairement les

concepts essentiels tels que la *justice, l'égalité, l'utilitarisme et le libertarisme* (F. Waltenberg). H. Pourtois discute lui de la pertinence et des limites de l'application de l'exigence de justice en matière d'éducation scolaire – il distingue notamment l'égalité des chances *dans* l'école de l'égalité des chances *par* l'école. Dans un chapitre théorique essentiel (pour la lecture de la suite de l'ouvrage, mais sans aucun doute également pour les développements à venir du champ de recherches!), N. Favarque explicite les apports novateurs de *l'approche par les capacités* de Sen (Prix Nobel d'économie en 1998) et sa lecture renouvelée des relations entre individus et collectifs. Selon l'économiste, les capacités individuelles (aptitudes) et les opportunités sont à prendre ensemble; elles se conjuguent pour construire la notion de *capabilité*. De fait, «la capacité d'insertion socioprofessionnelle est fonction de ces deux éléments. La capacité de quelqu'un à trouver un emploi [...] va donc être soutenue à la fois par son aptitude ou sa compétence (par ex. selon sa formation ou son expérience), et les opportunités concrètes qui s'offrent à lui» (p. 71).

La seconde partie du livre interroge «Les conceptions de l'égalité: des principes de justice aux politiques d'éducation et de formation». M. Verhoeven & V. Dupriez proposent notamment un parcours historique de la signification des diverses *conceptions et significations du concept d'égalité* «que le débat contemporain radicalise». Les auteurs discutent d'autre part l'ambivalence liée au concept de «compétences»: soit celui-ci relève directement du champ de l'économie et voit l'individu comme étant flexible et rapidement adaptable ainsi que l'attend le capitalisme post-fordiste, soit il repose, selon la grille de lecture des *capabilités* de Sen, sur «une tentative d'action sur les capacités individuelles à convertir des ressources scolaires en libertés réelles, à travers des dispositifs de mise en situation virtuelle» visant à initier les élèves à une «conversion individuelle des ressources scolaires» (p. 114).

Le chemin que D. Grootaers nous invite à parcourir est très éclairant par rapport à l'analyse des processus d'émergence et de déclin du principe de *méritocratie* dans l'imaginaire collectif, du développement des meilleurs à la fin du 19^{ème} siècle à la rupture du postulat méritocratique dans les années 1980, sans oublier la place qu'occupent, dans ce contexte, les enquêtes internationales et les changements paradigmatiques induits dans l'approche de l'école et sa gestion désormais calquée sur le modèle des entreprises privées (en introduisant notamment les concepts de performance, qualité, rendement, efficacité, efficience, intérêt des *clients*). Et l'explication donnée par J.-M. Bonvin & E. Moachon de l'Etat *actif*, qui succède à l'Etat *Providence*, montre bien comment le changement de la nature des dépenses publiques s'accompagne d'une évolution considérable des attentes à l'égard des bénéficiaires de l'aide sociale qui doivent faire usage de toutes les *capabilités* (selon Sen) à leur disposition: dès lors, la question de l'égalité se complexifie, ce dont finalement s'accommodent parfaitement les politiques sociales contemporaines.

La troisième partie de l'ouvrage entreprend d'examiner «La justice à l'épreuve des inégalités persistantes: état des lieux et processus» pour «appréhender l'école

et la formation telles qu'elles se font et non pas telles qu'elles se pensent ou se déclarent être» (p. 161). A partir d'indicateurs quantitatifs issus des données de PISA 2000, V. Dupriez & M. Vandenberghe dressent un état des lieux des inégalités dans les systèmes scolaires en Europe. Ils interrogent ensuite la construction des inégalités scolaires ultérieures et des inégalités de carrière professionnelle – soit *in fine*, la reproduction des inégalités dans la société. A partir des mêmes données (PISA 2000) et de l'étude plus spécifique de la communauté française de Belgique, X. Dumay & B. Galand se penchent sur le rôle des établissements scolaires dans les inégalités de traitement et de résultats. Après avoir passé en revue les différentes facettes de *l'inégalité* (résultats, traitement, expérience scolaire), ils concluent sur l'impossibilité de dégager un facteur qui serait l'unique responsable de l'ampleur des inégalités constatées: celles-ci «résultent, semble-t-il, du fonctionnement d'une série d'acteurs (parents, directions, équipes éducatives» au sein d'un système auquel ils contribuent tout en le détournant parfois» (p. 203), appelant dès lors à la responsabilité de chaque acteur à son niveau dans la construction d'un projet collectif.

Après avoir analysé finement les logiques d'établissement, les logiques d'interdépendances compétitives et les inégalités sociales et appelé à «accentuer l'efficacité des régulations publiques par rapport au «libre choix» de l'école», C. Marroy & B. Delvaux se demandent, finalement «comment définir les finalités concrètes d'une telle action politique visant à mettre en application dans l'enseignement obligatoire la conception qu'a Sen de l'égalité» (p. 232). Le constat de B. Conter, par rapport aux droits et inégalités des usages en formation prolonge le questionnement sur les inégalités persistantes: «La formation continue est une ressource diffusée de façon inégale dans la population comme au sein des salariés. [...] L'injonction d'augmenter la participation à la formation continue ne s'appuie pas nécessairement sur un idéal d'égalité [...] mais sur les finalités économiques de la formation. [...] Elle sert aujourd'hui davantage une transformation rapide des qualifications, de plus en plus éloignée de la finalité de promotion sociale individuelle» (p. 257). On est loin de l'idéal de la *formation tout au long de la vie* dans le but de combler les écarts; on y entend plutôt les échos du contexte post-fordiste auquel font allusion Verhoeven & Dupriez plus haut et qui réclame des individus flexibles et rapidement adaptables.

La quatrième et dernière partie de l'ouvrage collectif aborde la question des débats récents issus des nouvelles politiques publiques et de leur rapport à la justice sociale. A partir des caractéristiques des nouvelles politiques, à savoir *individualisation, conditionnement et territorialisation*, J.-F. Orianne, H. Draelants & J.-Y. Donnay explorent la question de l'autocontrainte issue de politiques publiques – à savoir la «construction qui ne passe pas par l'imposition de contraintes mais par l'intériorisation de normes» (p. 288) – et des dispositifs institutionnels d'intériorisation qui permettent d'encadrer l'action collective. A la lecture de ce texte percutant, le lecteur ne peut que se questionner à propos de l'originalité historique de la finalité politique du processus décrit. Si le contexte socio-politi-

que est incontestablement contemporain, le but visé est séculaire: n'était-ce pas la mission des Ecoles normales de «normer» les enseignants pour qu'ils «norment» les élèves? Où est, dès lors, le progrès démocratique du 21ème siècle, sinon dans les formes que prend l'entreprise de normativité? L'accent que met le propos de H. Draelants, S. Giraldo & J.-F. Orianne sur la construction sociale des métiers du conseil dans le cadre des politiques «actives» (qu'abordent auparavant Bonvin & Moachon) ne laisse pas moins songeur par rapport notamment au processus de professionnalisation, dont l'analyse est comparée ici à «une stratégie politique visant à exercer, sur son propre travail, un contrôle légitimement reconnu» (p. 309). La construction des «troubles» de l'emploi à partir des souffrances des individus et indépendamment de leur construction sociale, génère le besoin en conseillers en emploi qui, de fait, «portent les stigmates de l'activation» tout en œuvrant à l'intériorisation (cf chapitre précédent) des normes à grande échelle.

Pour leur part, C. Paul & M. Frenay analysent le *projet personnel de l'élève dans l'enseignement secondaire qualifiant*. Leur constat est désabusé: le sens du *projet*, mobilisé notamment par le politique, semble en fait profondément dénaturé par l'institution scolaire, dépouillé de ses aspects cognitifs, temporels, environnementaux, symboliques qui constituent l'essence même de la démarche dans son acception étymologique. Enfin, C. Letor & E. Mangez explorent les *contradictions de la notion de compétence en pédagogie*: Inscrite dans le courant des pédagogies invisibles ou expressives qui redéfinissent le contrat pédagogique en introduisant la complexité et l'incertitude qui lui est liée dans les apprentissages, la notion de compétence, telle que promue aujourd'hui, appartient de fait au contexte de l'objectivation des résultats. Les chercheurs constatent que «si la notion de compétence a pu s'imposer et créer une forme de consensus, c'est sans doute parce qu'elle est polysémique et permet ainsi à des acteurs porteurs d'orientations différentes de se l'approprier chacun à sa manière». Et de relever que le débat sur les compétences risque de focaliser l'attention sur la pédagogie, et d'attendre d'elle «qu'elle apporte une réponse à un problème qui ne relève pas de son seul ressort, et de dédouaner les responsabilités non pédagogiques liées aux inégalités sociales» (p. 351).

En conclusion générale, F. Dubet relève la *tragédie de la justice scolaire* «dont on peut penser qu'elle est elle-même une sorte de pure illusion» (p. 379) avant d'en appeler au grand courage politique qu'il faut pour construire une école qui serait «indexée sur les intérêts sociaux».

Avec cet ouvrage collectif riche, dense et vif, novateur dans le champ francophone, le Girsef nous offre ici un instrument propre à soutenir les réflexions les plus pointues et les plus exigeantes dans le champ de l'analyse des nouvelles politiques de l'éducation, de leur gestion, de leurs présupposés théoriques mais aussi de leurs effets tant sur le processus sociaux qu'individuels.

Note

- * Les Cahiers de recherche en éducation et formation; Publication du Girsef et de la Chaire de Pédagogie Universitaire. Accès web [<http://www.uclouvain.be/28663.html>]

Bibliographie

- Frenay, M. & Maroy, C. (Ed.). (2006). *L'école, six ans après le décret «Missions»*. Louvain la Neuve: Presses universitaires et Girsef.
 Frenay, M. & Dumay, X. (Ed.). (2007). *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer*. Louvain la Neuve: Presses universitaires et Girsef.

Danièle Périsset, Haute école pédagogique du Valais

- Fillietaz, Laurent & Schubauer-Leoni, Maria-Luisa. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives* (Raisons éducatives). Bruxelles: Editions de Boeck, Université. 325 pages.

Certains *incipit*, par leur clarté et leur concision, invitent à la citation plutôt qu'à la paraphrase: c'est du moins le cas de celui qui introduit le lecteur dans les *Processus interactionnels et situations éducatives*, coordonné par L. Fillietaz et M.-L. Schubauer-Leoni(p.7) :

«Qu'il *apprenne*, qu'il se *forme*, ou qu'il se *développe*, l'enfant, l'élève ou l'adulte ne constitue jamais une entité solitaire et décontextualisée: il agit sur-, réagit à-, se pose contre-, se met en lien avec-, etc. Bref, il *interagit* dans un environnement à la fois matériellement situé et historiquement déterminé.»

L'ouvrage dont nous proposons ici une note de lecture regroupe des contributions de chercheurs interrogeant les situations éducatives à travers un même «prisme» – celui de l'*interactionnisme* – tout en se concentrant sur différentes des «facettes» qui composent ce dernier. Cet ouvrage est ainsi susceptible d'éveiller l'intérêt de toute personne concernée, qui par les sciences de l'éducation, qui par les processus interactionnels.

S'il est un aspect captivant de l'*interactionnisme* tout particulièrement sensible dans les *Processus interactionnels et situations éducatives*, c'est bien la forme de logique isomorphique à laquelle semble obéir la constitution des assises épistémologiques, méthodologiques et théoriques de ce courant. En effet, à l'endroit de l'*interactionnisme*, il est frappant que les différentes sciences qui contribuent à son développement entrent elles-mêmes en interaction, et ce en amont tant qu'en aval des observations qu'il rend possibles.

Ainsi, grâce à une introduction offrant une synthèse éclairante des lignes de forces parcourant l'*interactionnisme* – et desquelles ce courant tire sa pertinence – L. Fillietaz et M.-L. Schubauer-Leoni nous rendent attentifs aux trois sciences qui l'ont historiquement alimenté (aussi bien qu'été, elles-mêmes, nourries par lui): la psychologie, la sociologie et les sciences du langage. Saisissant l'occasion

de ce rétrospectif historique, les deux coordinateurs justifient implicitement le «et» reliant les deux éléments thématiques contenus par le titre de leur ouvrage. En effet, les questionnements offerts à la lecture de *Processus interactionnels et situations éducatives*, les observations formulées au fil des pages ne se contenteront pas de passer les situations éducatives au crible des processus interactionnels: en témoignent certaines problématiques spécifiques en matière d'interaction mises à jour par les sciences de l'éducation, ces dernières ne sont pas étrangères aux directions prises et développées par ce courant. Du coup, suivant un mouvement d'une féconde réciprocité, les différentes parties de l'ouvrage seront autant d'occasions pour les chercheurs en sciences de l'éducation d'*agir sur-*, de *réagir à-*, de *se mettre en lien avec-*, et d'interroger, en retour, certains apports issus d'autres sciences contributives; en somme, pour ainsi dire, d'entrer eux-mêmes en interaction avec l'*interactionnisme* par l'intermédiaire de leurs analyses de différentes situations de formation, d'enseignement et d'apprentissage.

Fidèlement aux deux directions majeures suivant lesquelles les sciences de l'éducation ont entrepris l'analyse des processus interactionnels, le propos général de l'ouvrage se développe en deux temps que l'on considérerait à tort comme auto-suffisants et cloisonnés. La première partie regroupe des articles se focalisant sur les rapports entre les processus interactionnels, la mise en circulation des savoirs et la constitution des apprentissages scolaires et professionnels. Parmi les perspectives disciplinaires concourant à l'élaboration de ces analyses, le lecteur retrouvera tour à tour les didactiques scolaires et professionnelles, la linguistique appliquée, l'acquisition des langues secondes et la psychologie sociale. Cette première partie est ainsi l'occasion pour les auteurs sollicités, comme le précisent L. Fillietaz et M.-L. Schubauer-Leoni, d'aborder les questions suivantes:

- Dans quelle mesure les processus interactionnels permettent-ils à des acteurs d'effectuer des apprentissages?
- En quoi les spécificités des situations éducatives, qu'elles soient formelles ou informelles, influencent l'organisation des interactions et les apprentissages?
- Comment les savoirs sont pris en compte dans l'étude des interactions de formation, d'enseignement et d'apprentissage? avec quels effets sur les théories de l'interaction?
- De quelles unités d'analyse de l'interaction peut-on se pourvoir pour étudier les processus d'enseignement, de formation et d'apprentissage?

Parce que l'espace dévolu à cette note de lecture critique est limité, nous ne pourrions expliciter comment les six contributions composant cette première partie – où l'on retrouvera dans l'ordre: E. Nonnon; L. Malkoun et A. Tiberghien; S. Aeby Daghé et T. Thévenaz-Christen; L. Gajo et A. Grobet; L. Fillietaz, I. de Saint-Georges et B. Duc; et finalement K. Lehraus et C. Buchs – s'attèlent à la résolution de ces problématiques, et n'évoquerons non sans regrets que l'une d'entre elles. Puisqu'il fallait faire un choix, c'est une étude genevoise issue d'un

domaine extérieur au mien (je suis personnellement concerné par la didactique du français), qui offrira un échantillon des réflexions proposées au sein de la première partie – à noter que les mêmes critères présideront ensuite à la sélection d'un article de la seconde partie.

Le chapitre cosigné par L. Filliettaz, I. de Saint-Georges et B. Duc («*Mais vous tapez comme un pharmacien!*», *Des analogies en formation professionnelle initiale*», pp.137-158) présente la particularité de développer une approche linguistique de l'interaction, approche à travers laquelle certains enjeux caractéristiques des situations éducatives deviennent flagrants. Pour définir le rôle qu'un usage particulier du langage – l'analogie – peut jouer dans la transmission et l'appropriation des savoirs professionnels, les auteurs étudient l'usage fréquent qu'en font les experts. En plus d'aider à la mémorisation, il apparaît ainsi que les fonctions psychologiques de l'analogie permettent également de signifier littéralement du nouveau avec de l'ancien: le «comparant» et le «comparé» travaillent alors de concert pour rendre plus concrète la transmission des savoir visés. Ceci étant, la logique de l'analogie reproduit donc à sa manière certains enjeux des situations de formation. Autrement dit, en termes de pratiques enseignantes, les auteurs démontrent clairement comment le discours analogique permet de rapprocher les contenus à enseigner de l'expérience des élèves, facilitant d'autant mieux la construction globale de l'intercompréhension, et ce sur les plans cognitif tant qu'identitaire; et L. Filliettaz, I. de Saint-Georges et B. Duc de conclure: «*Apprendre par l'analogie, c'est en définitive tout à la fois 'apprendre en situation' et 'apprendre grâce à d'autres situations'*» (p.155).

Tandis que la partie de l'ouvrage dont nous venons de produire un (mince) reflet permet, en résumé, de saisir comment les savoirs et les apprentissages s'élaborent par l'intermédiaire des processus interactionnels, la partie suivante vient compléter la problématique générale des rapports entre l'*interactionnisme* et les situations éducatives. Elle se propose ainsi d'estimer la contribution des interactions à la compréhension et à la transformation des situations éducatives. Passant de l'un de ces six nouveaux chapitres à l'autre, le lecteur retrouvera cette fois, tour à tour, les contributions d'A. Forget et M.-L. Schubauer-Leoni; de R. Rickenmann et C. Lagier; de N. Muller Mirza et A.-N. Perret-Clermont; de F. Cicurel et V. Rivière; d'I. Fristalon et M. Durand; ainsi que de M.-N. Schurmans, M. Charmillot et C. Dayer. Les perspectives disciplinaires invoquées par ces derniers renverront pour leur part à la didactique comparée, à la didactique des arts plastiques, du français langue seconde, mais aussi aux sciences du travail et de la formation des adultes, à la psychologie sociale, ainsi qu'à la sociologie compréhensive appliquée au champ éducatif. Cette seconde partie, pour reprendre à nouveau le limpide travail de synthèse effectué par les deux coordinateurs de l'ouvrage, s'articule autour des questions suivantes:

- A quelles conditions l'activité est-elle intelligible et interprétable pour le chercheur et pour les acteurs eux-mêmes?

- En quoi l'étude des processus interactionnels peut-elle contribuer à une telle intelligibilité?
- En quoi les processus interactionnels portent-ils la trace des transformations à l'œuvre dans les situations éducatives?
- Réciproquement, comment faire de l'interaction un instrument de transformation et d'intervention dans les situations éducatives?

Encore une fois, nous ne pouvons faire mieux que de renvoyer le lecteur intéressé par la résolution de ces questions fondamentales à l'ouvrage même. Néanmoins, nous évoquerons encore l'un des chapitres qui composent cette seconde partie, fruit des recherches de R. Rickenmann et C. Lagier («*Une analyse sémiopragmatique des transactions didactiques: transformations du milieu didactique et développement des conduites professionnelles*»). Dans cette contribution, les auteurs font du concept de *topogenèse* un analyseur des enjeux d'enseignements artistiques à visée professionnalisante. A partir d'interactions entre un enseignant-céramiste et divers élèves cherchant à s'appropriier certaines techniques de façonnage, R. Rickenmann et C. Lagier explicitent comment l'évolution du milieu didactique, matériel et symbolique (et donc, relative à la *mésogenèse*), se trouve déterminée par les places occupées par l'enseignant et l'élève, ainsi que par leurs conduites respectives (relevant de la *topogenèse*). En effet, la double dimension aussi bien technique qu'artistique de cet enseignement implique que sa *topogenèse* n'est pas seulement la conséquence du mode de fonctionnement de la situation didactique, mais constitue bel et bien l'un des enjeux thématiques par l'enseignant. Pour dire ainsi, dans ce cadre, le *comment* de la situation didactique est manifestement partie prenante de son *quoi*. Cet état de fait donne ainsi l'occasion aux auteurs de mettre en lumière l'«*interdépendance des rapports intersubjectifs (sujet-sujet) et intramondains (sujet-monde) des agents avec le milieu d'enseignement / apprentissage*» (p.207). A ce sujet, glissons au passage qu'à notre sens, sans vouloir bien sûr identifier intégralement l'un des objets à l'autre, appliquer une démarche analogique aux objets littéraires permettrait probablement de saisir certains enjeux complexes véhiculés par ces derniers.

Cette dernière réflexion illustrera peut-être la capacité globale qu'ont les *Processus interactionnels et situations éducatives* à appeler et à susciter de nombreux prolongements, théoriques tant que pratiques. S'il est un désir qui naît à sa lecture, c'est bien celui de faire de cet ouvrage un outil à l'appui de la recherche: finalement, à n'en pas douter, *Processus interactionnels et situations éducatives* fera référence aussi bien quant aux questions relatives à l'interactionnisme qu'à celles concernant les situations éducatives.

Yann Vuillet, *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève*