

**JEAN-LOUIS CHANCEREL**

**LES MOTS DE L'EDUCATION : EVOLUTION, STATUT  
ET ACTUALITE  
EDUCATION PERMANENTE, SCOLARITUDE, TOPIQUE ET  
MODALITES DE REGULATION**

Il y a une telle habitude à lier **acquisition de compétences** et **espace de formation** de type scolaire qu'il est difficile dans nos sociétés d'envisager d'autres modalités de **reconnaissance sociale des qualifications** que celles qui procèdent par contrôles, examens afin de décerner des diplômes. Ces derniers deviennent de plus en plus l'accumulation des évaluations et des contrôles qui ne manquent pas d'émailler toute formation. Or l'identification des connaissances et des compétences ne peut se réduire ni à un espace de référence, ni à des modalités qui n'ont d'utilité et de sens qu'en relation avec les démarches de formation scolaire. Dans ce texte, nous allons successivement présenter des réflexions concernant : les implications de la notion d'Education Permanente, la notion de scolaritude et les régulations des dynamiques des systèmes de formation.

**1. Définitions de l'Education et implication de la notion d'Education Permanente**

Donner des définitions dans le champ de la pédagogie n'est pas simple dans la mesure où d'une part nous nous situons dans un domaine où l'opinion a une grande place et où toute clarification prend le risque d'être figée dans un univers en continuelle restructuration. Pour chaque notion, les définitions sont multiples et renvoient à une conception et à des modalités concrètes d'intervention et d'action de formation ; en cela, elles se distinguent d'une description. Elles n'accèdent cependant pas au statut de terme stabilisé, ce qui leur donne un caractère d'ouverture, mais, ne leur assure pas de stabilité. Le choix des mots n'est pas neutre, il se fait toujours en relation avec une idéologie, une conception de la chose dont on parle, d'autant plus que dans la communication, l'évocation renvoie à des images, à des représentations, à des "*théories naïves*". Il y a des mots qui évoquent des situations de relations entre personnes, de valeurs partagées, d'univers où les personnes vivent ensemble quelque chose qui est de l'ordre de leurs désirs et de leurs positions. Il existe comme le note M. LOBROT (1975 : 2), une "*éducation latente*" qui a pour contenu la façon dont une société se représente collectivement les finalités et les formes que prennent toute transmission et toute appropriation des connaissances et des compétences.

**1.1. Une notion englobante : la notion d'éducation**

Les définitions des mots de l'éducation sont peu précises ; beaucoup ont une connotation positive (former, accompagner, transmettre, réforme, égalité des chances, intégration), d'autres, au contraire, comme sélection exprime un processus vécu le

plus souvent de manière négative. La plupart sont par ailleurs polysémiques ; par exemple le mot connaissance ne renvoie-il pas à la fois au savoir d'une personne et aux relations qu'une personne a avec d'autres, sans oublier la signification biblique de la connaissance. Confronté à cette imprécision, il y a tentation du dictionnaire, du lexique, du glossaire qui figent et organisent et donne aux mots, aux notions, aux termes une définition univoque et immuable, tentative dérisoire de lutte contre la vie, contre le devenir, contre le flot des événements qui bouleversent les représentations. L'éducation est l'expression d'une dynamique sociale. Dans la mesure où, à travers ses structures, ses fonctionnements et les formes sous lesquelles elle apparaît, elle explicite les manières d'être, les organisations sociales, les fondements et idéologies d'une société, les conflits, les contradictions, leurs significations ne peuvent se réduire à un seul axe de compréhension. La conception que l'on a de l'éducation est, de ce fait, révélatrice du positionnement social et de la conception que l'on a de l'existence. Le terme éducation renvoie à une certaine complexité, même si le plus souvent il est demandé de le réduire à quelque chose de simple.

L'éducation est un phénomène qui s'inscrit dans le temps. Il nous faut tout d'abord regarder lucidement le passé et nous poser un certain nombre de questions sur le rapport éducation ↔ société et du rapport éducation ↔ individu (personne). Nous sommes le produit de notre histoire et de l'histoire des collectivités dans lesquelles nous vivons. L'éducation est en relation avec le présent : il est évident que l'éducation s'inscrit dans un rapport entre l'individu et une collectivité (insertion, intégration ou marginalisation) et dans le rapport collectivité => individu (transmission, formation des habitudes, etc.). L'éducation suppose un projet, c'est-à-dire une projection dans le futur. Vue comme ceci, elle n'est donc pas une nécessité, elle suppose une démarche volontaire. L'éducation n'est pas de l'ordre d'un guidage qui mènerait vers une conduite certaine, vers un souhaitable social.

On ne parle d'éducation et des notions qui l'accompagnent essentiellement lors de ruptures historiques : la Réforme où le magistère de l'Eglise est remis en cause et se pose le problème de la lecture et de l'interprétation personnelle du texte ; l'industrialisation et l'urbanisation et la naissance de l'école obligatoire et, plus récemment l'éducation tout au long de la vie. Il y a connexion directe entre les changements de paradigmes sociaux et la préoccupation de la transmission de ce qu'ils sont au niveau d'institutions éducatives.

## **1.2. Une notion intégratrice : l'Education Permanente et ses implications**

Vers les années 1960, on a pu noter la nécessité de faire appel dans l'ensemble des pays quel que soit le niveau de développement à la formation des adultes, ce qui a modifié fondamentalement le rapport entre formation scolaire et les autres modalités de formation. Face à des attaques venant des pays dits du "tiers-monde", la scolarité obligatoire a été contrainte à se redéfinir. Cette réflexion a été essentiellement portée par deux organismes, le Conseil de l'Europe qui en a été l'initiateur et l'U.N.E.S.C.O. D'autres organismes internationaux ont souvent réduit la problématique de l'Education Permanente à l'éducation des adultes ou à des modalités d'application dans un champ spécifique. Nous devons constater que ce sont ces organismes qui sont devenu les leaders dans les problématiques éducatives : OCDE, voire la Banque Mondiale. On a

assisté à un phénomène entropique qui fait de l'éducation essentiellement une problématique sociétale régulée par des mécanismes de nature économique. Dans un article du Monde présentant la rencontre de Dakar, K. MATSUURA (2000), directeur général de l'U.N.E.S.C.O., analysait les causes de l'échec d'une éducation pour tous telle qu'elle apparaît dans l'article 26 de la Déclaration Universelle des droits de l'Homme<sup>1</sup> :

- "... l'éducation n'a ... hélas, pas toujours, ni partout servi à libérer les peuples des barrières de l'ignorance". Elle a souvent, sous sa forme organisée et instituée qu'est l'école, été confisquée par les pouvoirs en place et a servi plus à sélectionner et à inculquer l'idéologie dominante qu'à libérer les personnes;
- "... plus une population est éduquée, plus elle génère de richesses, a fortiori dans l'économie de la connaissance caractéristique de l'ère postindustrielle". Encore faut-il que tous aient accès aux savoirs et que tous les savoirs, quels qu'ils soient, puissent trouver dans l'espace éducatif une valeur. C'est la raison qui conduit à affirmer la nécessité pour tous d'acquérir les connaissances permettant de lire et d'agir sur l'environnement immédiat ou médiat de vie.

L'Education Permanente est évoquée comme cadre de référence idéologique à toute mise en place de formation. Les politiques s'en sont emparés et, dans certains cas, ont tenté de la réaliser par la promulgation de lois et de règlements sensés l'inscrire dans des systèmes déjà en place. On doit cependant faire le constat que l'appel à cette notion diminue et se fait de plus en plus rare. Etait-ce une mode ? En tant que cadre de référence idéologique, est-elle dépassée ? Pour notre part, nous ne le croyons pas ; c'est pourquoi, il nous apparaît essentiel d'y revenir. La permanence en tant que prédicat de l'éducation permet d'envisager l'homme dans la totalité de son trajet et pas uniquement dans la portion scolaire et/ou liée à la part formelle de l'éducation. Elle permet de lutter contre l'aspect fragmenté, divisé, éclaté en considérant l'homme en devenir, dans son inachèvement et dans toute la durée de son existence.

L'Education Permanente se veut alors dans la continuité de la notion de Bildung telle qu'elle apparaît chez G.-W.-F. HEGEL. Dans « *l'Introduction* » à la seconde édition de « *l'Encyclopédie* », G.-W.-F. HEGEL (1827) fait la distinction entre réalité (Wirklichkeit) et l'existence (Dasein), l'existence étant en partie apparition (Erscheinung) et, seulement en partie, réalité. Il écrit à ce sujet : « ... dans le quotidien, on nomme réalité ce qui se présente à notre esprit, l'erreur, le mal et ce qui appartient à ce côté des choses, ainsi que toute existence, quelque rabougrie et passagère qu'elle soit, de façon contingente ». On est dans l'ici et maintenant et la réalité est ce qui m'entourne, ce qu'en j'en perçois et ce sur quoi je peux agir. Elle est de l'ordre de l'engagement et invite à l'investissement d'une relation à la réalité (aspect synchronique). L'existence suppose le diachronique ; elle ne s'applique pas uniquement à ce qui est vécu et évoqué dans l'instant. Il faut se remettre dans l'histoire sans trop succomber à l'« illusion rétrospective » dénoncée par H. BERGSON. Il y a le danger de reconstruire

---

<sup>1</sup> Art. 26 : "... l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations unies pour le maintien de la paix".

en continu le passé pour qu'il justifie le présent et les projets sans recourir à la tension de toute existence. Dans «*Science de la Logique*», G.-W.-F. HEGEL précise que « ... *tout ce qui est réel n'existe que dans la mesure où il a en lui l'idée et l'exprime* ». L'expression de ce que nous avons vécu donne à ce vécu une existence. Ce n'est pas uniquement un choix, mais l'expression de ce qui est nous dans le souvenir et son actualisation dans nos actes et dans nos acquisitions. C'est aussi avec G.-W.-F. HEGEL que le futur (l'avenir) (et par symétrie, le passé, ce qui est dans l'histoire) va devenir plus important que le présent. L'expression de ce que nous ressentons donne à notre pensée quelle qu'en soit l'origine une existence qui nous permet de vivre le présent et de nous projeter dans un avenir plus ou moins imaginaire. On n'est pas continuellement déterminé par le contexte ; on peut entrer en projet et accepter le devenir nécessairement imprévisible. L'Education Permanente est de cet ordre ; elle n'est pas liée à l'espace-temps de la formation, à l'ici et maintenant du drame éducatif ; elle est reliée au passé, le prend en compte ; elle projette la personne dans un avenir qui se construit dans des investissements personnels libres et significatifs. À chaque instant, dans le rapport aux autres, la personne s'institue mieux adaptée au contexte, plus libre et mieux à même de s'inscrire dans de nouvelles aventures.

Nous vivons des événements, nous produisons et nous participons à des actions, nous recueillons en continu des informations qui doivent être organisées en savoirs en vu d'être transmises ou mises à disposition d'autres personnes. Ce vécu n'est pas sans importance dans la mise en représentation des choses. L'homme n'est pas seulement un instrument de traitement des informations, il les élabore et, à partir de ces élaborations ; il se construit. Toute transmission d'informations suppose implicitement ou explicitement une élaboration. C'est l'essence même de la pédagogie et cela constitue ce que G.-W.-F. HEGEL appelle l'existence. C'est à partir de cette prise de conscience de ce qu'est notre existence, le vécu, que va se faire l'élaboration, la mise en représentation. Il y a donc toujours élaboration, c'est-à-dire transformation d'informations en un savoir qui va être structuré et placé dans des réseaux de communication ou acquis par une personne sous la forme de connaissances. L'élaboration implique par ailleurs une mise en sens, une direction. Le développement de la personne est un phénomène continu qui s'alimente des relations que la personne entretient avec le réel, relations qui nécessitent le dialogue avec autrui. Or ce dernier n'est complet que dans la mesure où en tant que personne, j'entretiens un dialogue avec moi-même, avec toute forme d'expression, dialogue direct sans médiation que l'on peut considérer comme de l'ordre de la mystique. La découverte de l'existence, de sa propre existence **au monde, est** le fondement même de la formation. Le passage par la prise de conscience d'un savoir qui ne vient pas mon vécu est certes important. Mais, il faut que ces savoirs que je lis comme des informations et qui me sont extérieurs, je dois les intégrer et les capitaliser à mes connaissances et à mes compétences. La formation est par essence projet et elle alimente le projet de vie. Elle s'inscrit de cette façon dans l'histoire de la personne. En tant que telle, elle est source d'intégration et de personnalisation. Elle vise à rompre avec l'univers du « *on* », de l'inauthentique, de la « *chute* » (das Verfallen) comme le dit M. HEIDEGGER (1964 : 215 et sq.).

Elle est faite de la prise en compte de l'expérience d'autrui dans une problématique d'interexpérience. Cela suppose la reconnaissance de sa propre expérience et celle de

l'autre en tant que pouvant m'apporter quelque chose. Vivre une expérience n'est pas réductible à être en situation. Les situations de formation supposent donc à la fois intégration et implication du sujet. Cela a pour conséquence que tout processus de formation passe par la reconnaissance de la relation. En tenir compte dans le processus de formation, « ... *c'est principalement remettre en question le couple formé – formateur, trop souvent vécu à l'image du couple traditionnel maître – élève, basé sur une autorité de droit et sur un savoir capitalisable* ». (B. HONORE, 1977, 32). L'Education Permanente n'est pas une extension de la situation scolaire, ni une généralisation des relations telles que les relations maître ⇔ élève ou la relation gourou ⇔ disciple. Elle place chacun des partenaires en position de projet et de contrat. Cela suppose que l'on considère et que l'on modifie fondamentalement l'espace éducatif. « *L'espace éducatif n'est donc plus le cadre plus ou moins fonctionnel dans lequel se déroule l'activité pédagogique, mais le matériau auquel les activités éducatives donnent une forme ou une structure. Dans ce cas, ce qui est formatif, c'est moins l'espace que son appropriation* » (G. LE BOTERF, 1975.) Il est nécessaire d'insérer la formation dans la vie relationnelle des acteurs. De son côté, A. BOUTIN (1988) considère que « ... *le même principe de formation est à l'œuvre non seulement dans les apprentissages organisés mais aussi dans toutes les expériences humaines si involontaires soient-elles, mais encore dans tous les phénomènes qui font l'évolution du monde* ». Il proclame l'universalité des phénomènes formateurs et la charge formative de toute activité humaine. L'Education Permanente n'est pas seulement une éducation tout au long de la vie, elle est aussi une éducation de toutes les circonstances de la vie.

La formation est en relation avec la crise, l'exceptionnel, la rupture, le déséquilibre, car ce sont des moments (circonstances) qui nécessitent une restructuration à partir de ce qui est de l'ordre des fondements. Se former n'est pas réductible à parcourir un programme de formation tout fait, imposé, restant extérieur à la personne. Il y a de l'aléatoire et surtout de la capitalisation. La formation vient s'inscrire dans quelque chose d'ouvert, de prémature. Encore faut-il que cela soit au service d'un vrai changement ; il existe des changements qui visent à maintenir la permanence des choses (P. WATZLAWICK ; J. WEAKLAND ; R. FISCH, 1975). « *L'inter - expérience du changement est vécue comme une quête, une aspiration, une attente en rapport avec un manque, une misère, un inachèvement, caractéristiques de notre existence* » (B. HONORE, 1992 : 23). Cet aspect peut apparaître comme en contradiction avec l'organisation actuelle de l'institution éducative. On constate un morcellement des espaces dédiés à cette finalité. On ne peut que difficilement échapper à cette division du champ éducatif. Il faut donc chercher dans l'unité de la personne, dans sa capacité de se situer et de négocier l'intégration nécessaire. L'apprenant doit devenir l'auteur permanent de sa propre éducation à la recherche continue de son unité.

### **1.2.2. Quelques fondements de la notion d'éducation permanente**

L'expression de M. MORIN (1976 : 1) à propos de l'éducation "*... tout le monde est concerné ou le sera*" s'oppose un "*... tout le monde s'en moque*", car il y a d'autres sujets plus importants, la crise, le chômage, l'environnement, la pollution. L'éducation a longtemps liée à une période de la vie : l'enfance, l'adolescence, voire le début de l'âge adulte. Or, vers les années 1960, le concept de permanence de l'éducation a vu

le jour et s'est imposé progressivement comme notion structurante des processus éducatifs. On est passé, comme l'exprime R. PUCHEU (1974), "... du temps de l'utopie et du romantisme... au temps de l'ambiguïté"<sup>2</sup>. Les interactions permettent à chacun de se rendre compte qui il est, ce qu'il a comme compétences, ce qu'il peut apporter aux autres membre de la collectivité, ce que les autres personnes peuvent lui apporter. L'Education permanente, la co-éducation en continue, est faite de collaboration qui n'ont pas nécessairement forme scolaire, nous pouvons ajouter qui n'ont surtout pas de forme scolaire. L'éducation peut alors s'inscrire dans le projet d'une collectivité et dans le trajet de chaque personne ; elle est vectrice, au même titre que d'autres activités des processus de capitalisation des compétences des personnes appartenant à la collectivité. Cette coopération entre les personnes permet de réguler les fuites dans des particularismes (communautarisme, fuite dans des projets culturels fermés sur eux-mêmes, etc.) et de considérer ce qui constitue les convergences (le commun) et les différences (le propre) entre les membres de la collectivité. La notion d'éducation permanente exprime un nouveau rapport, une réconciliation des objectifs généraux de la société s'exprimant en éducation sous la forme de finalité à but d'intégration sociale et de positionnement et les désirs de chacun d'appropriation de connaissances, de savoir-faire et l'investissement/manifestation de ceux-ci au niveau de tous les espaces de la vie quotidienne. Elle est donc l'expression d'une double intégration : intégration à une collectivité, intégration à soi-même.

Analysant les tendances de l'Education en 1970, le rapporteur du Bureau International de l'Education écrivait : "... les systèmes éducatifs étant censés satisfaire les besoins de développement de chaque pays, il a fallu...concentrer l'attention sur la qualité de la production de ces systèmes. Quand des diplômés universitaires ou des élèves qui sortent de l'école secondaire ou même de l'école primaire ne trouvent pas d'emploi dans une société souffrant d'une pénurie chronique de travailleurs qualifiés à tous les niveaux, c'est signe qu'il y a un gouffre entre ce que la société attend des écoles et ce que les écoles produisent réellement. En termes plus généraux, il ne s'agit pas seulement d'une question de formation professionnelle, mais il faut savoir encore si, dans l'ensemble, l'enseignement et le processus d'acquisition des connaissances sont bien adaptés. Comment améliorer les méthodes d'instruction et le système éducatif pour créer de nouvelles conditions (l'"explosion des connaissances" et la "révolution de l'information" sont souvent citées) et préparer les élèves à un monde en transformation rapide ? Il est symptomatique que l'agitation chez les étudiants et les questions que s'est posé le corps enseignant lui-même ont attiré l'attention sur les fondements même de l'éducation. Les objectifs de l'éducation sont réexaminés en vue de découvrir les raisons de l'inefficacité ou de l'inadaptation des systèmes. Si ce qu'on attend de l'éducation n'est pas réalisable, il faudrait commencer par préciser la véritable tâche de l'éducation dans le monde moderne. La seule réponse satisfaisante est peut-être celle qu'offre le concept de l'éducation permanente" (\*\*\*, 1970 : 3). L'adaptation apparaît comme une des caractéristiques nécessaires à toute pédagogie s'inscrivant dans cette nouvelle donne sociale<sup>3</sup>. L'Education permanente a été alors considérée comme la

---

<sup>2</sup> Une utopie présentée par certains penseurs comme N. CONDORCET et repris par des utopistes est devenu réalisable, voire une façon réaliste de concevoir l'éducation en général.

<sup>3</sup> Or qui dit adaptation, implique nécessairement inadaptation. On a notamment incriminé l'inadaptation du système éducatif (voir ci-dessus), l'inadaptation des programmes (trop

réponse à certaines questions que se pose la société en relation avec les systèmes éducatifs. Pour une bonne part, même si le thème n'est plus aussi central, elle le reste. On doit cependant se poser certaines questions: est-elle une réponse souhaitée par tous ? Cette notion et ses conséquences impliquent de tels changements que la réponse n'est pas nécessairement positive<sup>4</sup>. On réalise des adaptations de surface sans que le problème fondamental qu'est celui de l'acquisition et de la manifestation des compétences des personnes soit résolu. Cependant, cette adaptation exige une prise de responsabilité. Avec E. FROMM, on peut constater que l'homme moderne désire échapper à toute responsabilité. Les individus demandent à la société de leur procurer de la sécurité ; cette demande prime sur toute autre valeur au prix de l'acceptation de la dépendance. Or, la notion d'Education Permanente suppose la prise de responsabilité, l'implication de la personne. Cela nous conduit à affirmer que l'Education Permanente est un concept qui a à voir avec les valeurs et la mise en sens et ne peut se réduire à un simple utilitarisme. En effet, s'il est évident que la reconnaissance de l'utilité est une étape essentielle dans tout processus d'acquisition ; l'utilité (surtout immédiate) n'en est pas la finalité ultime. La mise en sens par l'apprenant et la qualification mobilisable (ce qui alors a sens dans le collectif d'utilisation) pour l'institution sont plus de l'ordre du téléologique<sup>5</sup>. L'Education permanente doit se réaliser dans des expériences concrètes. Elle doit échapper à toute sclérose dans les principes et les idées où comme HUIZINGA l'exprimait à propos de la fin du Moyen-Âge " où « ... chaque acte, chaque événement étaient entourés de formes fixes et expressives élevées à la dignité d'un rituel ». Toute stratégie s'inscrivant dans l'éducation permanente doit donc être en rupture par rapport au rituel scolaire. Le paradigme n'est plus alors la scolarité obligatoire, mais la pédagogie des adultes. On assiste à un renversement.

Le concept d'éducation permanente possède en lui-même les contradictions de toute société et de tout être humain: réponse à des demandes d'une société de trouver des moyens d'adaptation et de changement, il implique pour la personne des tensions qu'elle n'est pas nécessairement en mesure d'assumer. Nous écrivions en 1973 (J.-L. CHANCEREL, 1973 : 1) : " ... le concept d'Education permanente est à la fois la manifestation d'un désir d'innovation dans les rapports des hommes avec les savoir-faire, les connaissances et leur vie quotidienne, mais aussi un slogan cachant mal une crainte du changement immédiat par une projection idéalisante dans l'avenir". Se projeter dans le futur est à la mode, mais ne s'agit-il pas d'un mécanisme de défense

---

encyclopédiques, pas assez exigeants), l'inadaptation de la pratique pédagogique (trop d'enseignement frontal, effectif de classe trop important, etc.), l'inadaptation des élèves (niveau trop bas, prérequis absents, etc.).

<sup>4</sup> Les enseignants, l'administration scolaire, la classe sociale au pouvoir n'a pas envie que les choses se transforment.

<sup>5</sup> En écrivant ceci, nous ne nous situons pas dans une idéologie utilitariste dans la mesure où notre cadre de référence est une dialectique : reconnaissance de l'utilité ⇔ mise en sens, et non la seule utilité sociale comme fondement de l'acquisition. Dans ce cas de figure, les finalités ne seraient dictées que par le collectif, on serait alors dans une formation extérostructurante. Toute définition des finalités à partir des seules qualifications utiles dans un champ social concret impose nécessairement une démarche d'apprentissage essentiellement déterminée par l'environnement de l'apprenant. La notion de besoin de l'apprenant exprime la dimension de la signification.

contre ce qui se passe dans l'ici et maintenant? Nous continuons nos propos de la manière suivante : "... l'effort de réflexion des hommes politiques, des pédagogues, les revendications syndicales ou étudiantes aboutissent à une construction idéale qui ne peut trouver de réalisations concrètes. Si l'Education permanente n'est que cela, elle restera un de ces rêves de l'utopie sur lesquels les universitaires aiment à se pencher". Comme l'écrit M. DEBESSE (1969 : 11), "... ce qui est nouveau, ce n'est pas l'idée d'une éducation permanente, mais le besoin de l'organiser". Il faut créer des méthodes et des stratégies qui tiennent compte des concepts qui soutienne cette idée à la fois généreuse et nécessaire.

### 1.2.3. Quelques définitions de l'Education Permanente

Même si on peut trouver dans l'histoire des idées et des institutions des expériences et des écrits qui vont dans le sens d'une éducation permanente, il faut attendre les années 1960 pour voir se construire progressivement la notion. L'éducation des adultes devient un des aspects de l'éducation dans son ensemble, les formations scolaires et post-scolaires (secondaire supérieur et université) ne sont plus suffisantes compte tenu des exigences et de l'évolution rapide des activités professionnelles et extra-professionnelles des personnes. On est contraint de considérer l'ensemble du processus éducatif. Il fallait désigner cette nouvelle façon de considérer l'éducation : elle a pris le nom d'Education Permanente. Synthétisant des travaux de réflexion menés précédemment, en novembre 1966, l'U.N.E.S.C.O., lors de la XIV e conférence générale considère les changements importants intervenus dans le domaine de l'éducation : « ... considérant que les résultats remarquables obtenus à l'échelle mondiale dans les secteurs scolaires et universitaires de l'éducation, ainsi que l'importance qu'on attache de plus en plus à l'éducation extra-scolaire, rendent nécessaire d'envisager une conception globale de l'action éducative qui corresponde davantage aux exigences des individus pendant toute leur vie, d'un monde en évolution rapide, et au rôle de l'éducation comme un instrument privilégié de changement économique et social ..., il convient de considérer que cette conception globale signifie un effort de synthèse englobant tous les secteurs de l'éducation et tous les âge de la vie : formation scolaire et extra-scolaire, professionnelle et extra-professionnelle, éducation de l'enfance, de l'adolescence et de l'âge mûr ». On note l'idée d'une conception globale, impliquant la personne à tous les moments de sa vie et tout au long de son existence ; elle concerne toutes les activités et ne se cantonne pas à un aspect : scolaire professionnel ou autre. On est centré à la fois sur les exigences sociales (notamment en relation avec l'évolution et les changements dans la société dans son ensemble) mais aussi sur les besoins des personnes. L'Education Permanente est, pour une part, née d'un élargissement de l'éducation aux adultes. Or cette conception globale doit rester indépendante des divers secteurs qu'elle doit transcender. On a assisté à une « *scolarisation* » de l'éducation permanente. Le modèle scolaire s'est imposé comme paradigme.

L'Education Permanente se définit par rapport à un certain type de société. Dans cette société, se forme un certain type d'homme. B. SCHWARTZ dans « *L'éducation demain* » dessine ce type d'homme que l'on veut former en vue de cette nouvelle société. Il est, à la fois, le produit de la société et son acteur. Reprenant les conclusions du rapport « *L'Europe en l'an 2000* », il prévoit :

1. une société plus large et plus intégrée ;
2. une société pluraliste, c'est-à-dire préservant les spécificités nationales, régionales, institutionnelles, qui ne procéderait plus « *par nivellement et appauvrissement* » ;
3. une société égalitariste, c'est-à-dire ayant le souci du développement des pays moins favorisés

Cette société future serait faite pour un homme :

- épanoui physiquement et intellectuellement : l'importance actuelle des capacités intellectuelles, ignorant le développement physique, cédera la place à un développement harmonieux ;
- autonome, créatif mais inséré socialement. Il est partie prenante et responsable dans tous les aspects de sa vie quotidienne.

Ce que propose B. SCHWARTZ est, pour l'essentiel, encore valable. Il met l'accent sur la relation : homme ⇔ société, relation supposant un nouveau contrat social. On peut simplement noter que ce qui est souhaité en 1970 ne s'est pas, loin s'en faut, réalisé<sup>6</sup>. La formation au-delà de ce qui est obligatoire est réservée à une « élite » qui en éprouve le besoin. Ce qui a changé, c'est essentiellement le type de société dans lequel nous vivons et qui constitue l'Umwelt de la personne. La notion de progrès qui était centrale et justifiait les changements ne nous semble plus nécessaire<sup>7</sup>.

À la révolution industrielle, l'accent a été mis sur l'école obligatoire et sur la préparation des individus à l'exercice d'une profession. L'époque contemporaine insiste beaucoup plus sur l'aspect global de la formation en y incluant le développement de la personne. Nous sommes entrés dans un nouveau rapport entre les dynamiques sociales, l'acquisition de connaissances et de compétences et l'usage qui peut en être fait dans les divers espaces de vie de la personne. Elle inclut ces dimensions dans un trajet de la personne à travers ces histoires de vie. Ceci donne sens à la notion d'Education Permanente ou d'Education tout au long de la vie. Cela suppose un nouveau contrat au sens où l'entendait J.-J. ROUSSEAU. Dans le "*Discours sur les fondements de l'inégalité parmi les hommes*", J.-J. ROUSSEAU crée la fiction d'une humanité naturelle originelle et assied le principe "... *d'un processus de dégénérescence de l'humanité civilisée*". À la première est associée l'égalité naturelle, à la seconde est liée l'inégalité. Pour J.-J. ROUSSEAU, la différence est constitutive de la nature humaine. Elle doit être cultivée par :

---

<sup>6</sup> On peut même dire que l'épanouissement et l'autonomie restent deux conquêtes à faire dans une société qui n'est ni pluraliste (le plus souvent dominée par une pensée unique), ni égalitariste, même à l'intérieur de la société occidentale. Certains même contestent l'idée d'une égalité et dénonce une idéologie égalitariste au nom d'un néo-libéralisme fondé sur les seules utilité et efficacité. Il est évident qu'alors, on ne se situe plus dans une problématique de formation accessible à tous ; la formation devient alors un objet de consommation comme les autres qui se situe dans des mécanismes marchands. Elle est réservée à une « élite » qui en éprouve le besoin.

<sup>7</sup> La réflexion sur des faits de société comme les génocides, Hiroshima, le « *goulag* », etc. nous ont fait remettre en question la notion même de progrès. Elle ne nous parait pas nécessaire pour justifier de l'éducation.

- l'individualisation de la pédagogie. Cet aspect apparaît dans une pratique de différenciation entre les apprenants ;
- dans l'utilisation des distances sociales. On doit nécessairement reconnaître les positionnements des acteurs dans l'ensemble du dispositif ;
- dans la différenciation de l'éducation des jeunes filles. L'éducation de Sophie n'est pas identique à celle d'Emile.

C'est la société qui transforme ces différences en inégalités : positionnements différents des individus selon leur appartenance à une classe sociale, selon leur sexe. Il peut exister une égalisation autoritaire ; on risque alors, selon J.-J. ROUSSEAU, de casser tout progrès. Le contrat apparaît alors comme un dispositif qui permet de limiter les effets négatifs de la vie en société. Le concept d'éducation permanente qui en résulte, implique bien l'individu dans sa dimension professionnelle, mais aussi dans sa vie sociale, familiale, de loisir, etc... . Le développement de l'individu doit se faire dans toutes les activités de sa vie quotidienne. L'éducation à créer doit intégrer toutes les perspectives de la vie globale de l'individu.

La notion d'Education permanente a constitué un cadre à nombre d'innovations dans le domaine de la formation. Il a fait l'objet de nombreuses réflexions qui se sont plus ou moins intégrées dans les approches, démarches et expériences. Elle a suscité de nombreux écrits qui ne nous semblent pas constituer un référentiel satisfaisant. Il y a eu beaucoup d'opportunisme dans ce domaine, surtout lorsque les politiques ont fait de l'Education permanente un enjeu médiatique.

Nous avons choisi parmi beaucoup d'autres une définition de cette notion. Élargissant au-delà de l'école, nous reprenons volontiers à notre compte les objectifs définis par le Groupe de réflexion sur les objectifs et les structures de l'école (1972 – IRDP, Suisse : 11-12) : « *l'Education permanente contribue à former des hommes qui, ayant le goût de vivre, soient en mesure de parvenir à leur développement optimal sur les plans intellectuels, affectifs et corporels. Elle prépare les hommes à assumer leurs responsabilités au sein de la société tout en participant à la transformation de celle-ci. Elle leur permet de découvrir et de construire les connaissances nécessaires à une participation active de la vie culturelle, politique et économique de leur époque ... . Elle assure une formation générale, permettant des changements d'orientation tout au long de la vie professionnelle* ». Si nous avons actuellement à choisir une définition, nous reprendrions cette dernière ; elle nous apparaît comme la plus complète. Elle implique l'ensemble des aspects qui nous semblent essentiels pour la description et la définition d'une éducation actuelle, c'est-à-dire :

- vivre sa vie et chaque situation, inscrire les processus d'acquisition dans la quotidienneté et dans son histoire. Il est à noter le développement des approches comme l'histoire de vie, le portfolio ainsi que les références à la vie quotidienne (alternance) ;
- considérer l'homme dans sa totalité (globalité) : connaissances, compétences affectivité, relation à l'environnement (Umwelt) ; le voir comme une personne responsable et actrice dans les espaces de vie et dans la société en général ;

- envisager les processus d'acquisition comme étant de l'ordre du développement de la personne et non, uniquement, comme des apprentissages qui s'accumulent, aboutissent à des diplômes autant de « peaux d'ânes » qui se veulent résumer un processus et, dans la réalité, ne témoignent que d'un trajet institutionnel ;
- inscrire les acquisitions dans un trajet personnel fait de capitalisations et, ce, tout au long de la vie.

L'Education Permanente, en s'inscrivant dans des formes, a souvent perdu de vue ces aspects qui la fonde comme une innovation même si, dans l'histoire, il avait déjà existé des pratiques et des théories qui allaient dans cette direction. L'Education Permanente reste par beaucoup d'aspect à construire.

## 2. La notion de scolaritude

Le fait scolaire envahit à la fois les pratiques et les conceptions de l'éducation. Il est difficile de concevoir une démarche de formation sans s'y référer plus ou moins explicitement. Toutes les personnes ont passé dans les structures qui se définissent comme telles. L'habitude dans notre société de lier de manière quasi consubstantielle acquisition de compétences, formation de type scolaire et certification par un système de diplôme a comme conséquence qu'il est difficile d'envisager d'autres modalités d'apprentissage que celles qui procèdent de systèmes structurés sur le mode des dispositifs scolaires. La reconnaissance sociale des qualifications est encore dans beaucoup de cas liée à la réussite à des examens.

Par scolaritude, nous entendons un état de la formation, une forme éducative qui prend le scolaire comme cadre de référence. Le pouvoir appartient à l'institution scolaire, les unités de temps, de lieu et d'action y sont liées, les objectifs pédagogiques sont essentiellement en relation avec la demande sociale, c'est l'institution de formation qui décide de la "*durabilité*" des acquisitions, enfin le système est clos sur lui-même. Il est évident que nos propositions visaient à remettre en question bon nombre des aspects de cet état de fait. Nous avons créé cette notion afin de caractériser des ruptures avec une conception "*scolaire*" de l'enseignement. Il y existe, comme le constate G. VINCENT, une "*forme scolaire*" qui s'impose comme paradigme de toute organisation de dispositifs de formation. G. VINCENT, B. LAHIRE et D. THIN (1994 : 16) la font remonter au XVII<sup>e</sup> siècle lorsqu'à cette époque apparaît dans les sociétés européennes "*... une forme inédite de relation sociale entre un maître (au sens nouveau du terme) et un écolier*". Elle s'autonomise par rapport aux autres relations sociales<sup>8</sup>. M. FOUCAULT (1975 : 151-152)<sup>9</sup> indique qu'à cette époque

---

<sup>8</sup> Comme le note E. WEBER (1983 : 438), "*... l'école, et particulièrement l'école du village, gratuite et obligatoire, s'est vue attribuer le processus d'acculturation final qui a transformé les Français en Français - qui finalement les a civilisés, comme aimaient à le dire de nombreux éducateurs du XIX<sup>e</sup> siècle*". On passe alors d'un apprentissage "*par voire-faire et oui-dire*" qui trouve modalité et attestation dans l'espace communautaire, à une forme de transmission sociale des savoirs s'accomplissant dans un espace particulier, l'école, espace conçu et organisé; dans un temps spécifique, le temps scolaire considéré "*... à la fois comme période de la vie, comme temps dans l'année et comme emploi du temps quotidien*".

émergent de grandes institutions comme l'hôpital, la prison, l'asile. La forme scolaire est concomitante à un changement dans le politique: l'inscription de l'instruction dans un projet social. Se construit un univers séparé dédié à l'instruction, univers qui progressivement assimilera les autres formes d'acquisition des compétences<sup>10</sup>. Ce monopole s'est consolidé lors des phases d'urbanisation et d'industrialisation. On peut cependant se demander si cette forme est toujours adaptée à une société que l'on peut qualifier de "*postindustrielle*". Cependant, le système éducatif ne doit pas et ne peut pas dans sa dynamique devenir le lieu " ... *d'une avant-garde révolutionnaire* ". Afin de caractériser les ruptures qu'un système de formation doit réaliser pour accéder à ce qui est contenu dans la notion d'Education Permanente, nous avons créé le terme de scolarité qui décrit un système de formation qui serait de type scolaire. Les prédicats qui qualifient cet état permettent d'analyser le système éducatif. Ces indicateurs sont au nombre de quatre. Ils portent :

- sur la participation de la personne à son processus de formation, donc sur le rapport organisation <=> apprenant;
- sur la mise en forme en termes d'organisation du temps, de l'espace et des actions de formation;
- sur la prise en compte des besoins individuels en relation avec une détermination sociale;
- sur l'horizon temporel de l'évaluation;

## 2.1. La nature de la participation

La **participation** des apprenants à leur processus d'acquisition nous est apparue comme la rupture permettant de passer d'un système de formation **extérostructurant** où l'apprenant dépend totalement des enseignants à, au contraire, un système de formation faisant le pari de l'**autostructuration**, une démarche totalement inscrite dans la **biographie de l'apprenant**. La formation constituerait une dynamique au centre duquel se trouve la personne en situation d'acquisition. Cet indice nous apparaît comme le plus important dans une perspective d'évolution des systèmes de formation vers une appropriation par la personne de ses compétences. Nous pouvons considérer quatre niveaux:

**niveau 0 : absence** d'informations, ni sur les finalités, ni sur l'organisation. Au niveau des stratégies, l'exemple est le cours magistral sans objectif annoncé. L'apprenant découvre au fur et à mesure du déroulement de la formation les

---

<sup>9</sup> M. FOUCAULT écrit : " ... pendant des siècles, les ordres religieux ont été des maîtres de discipline : ils étaient les spécialistes du temps, grands techniciens du rythme et des activités régulières. Mais ces procédés de régulation temporelle dont elles héritent, les disciplines (dans les institutions) les modifient. En les affinant d'abord. C'est en quarts d'heures, en minutes, en secondes qu'on se met à compter... Dans les écoles élémentaires, la découpe du temps devient de plus en plus ténue; les activités sont cernées au plus près par des ordres auxquels il faut répondre immédiatement : " au dernier coup de l'heure, un écolier sonnera la cloche et au premier coup tous les écoliers se mettront à genoux, les bras croisés et les yeux baissés.

<sup>10</sup> Comme le fait remarquer C. MAROY (1994 : 125) " ... le développement des " formations d'adultes " constitue dans l'ensemble une extension de la forme scolaire même si des signes encore timides d'infléchissement apparaissent ces dernières années, notamment en raison de certains indices d'évolution des principes dominants de l'organisation du travail dans le champ industriel " (p. 125).

objectifs et le contenu de l'enseignement. L'enseignement est uniquement centré sur la distribution de savoirs par l'enseignant. L'évaluation est de l'ordre du contrôle des apprentissages,

**niveau 1** : le système de formation annonce à la fois les finalités et l'organisation. L'enseignant donne des **informations** sur les objectifs, les moyens et l'évaluation. Il vérifie la compréhension par les apprenants de ces aspects. Il n'y a cependant pas de négociation.

**niveau 2 : cogestion**: L'enseignant négocie avec les apprenant les objectifs et les moyens pour les atteindre. Il y a **contrat** de formation. Les stratégies sont élaborée par les enseignants et les apprenants à la lumière des finalités et des ressources pédagogiques. Les modalités d'évaluation sont négociées compte tenu des contraintes de certification;

**niveau 3 : autogestion**: les apprenants (qui deviennent des " *s'éduquants* " comme dans la terminologie des auteurs québécois) connaissant les objectifs et les moyens à disposition, structurent leurs stratégies d'apprentissages ; l'enseignant est un des moyens à disposition. Le groupe des apprenants définit à la fois les finalités et l'organisation.

Dans ce que nous nommons le **niveau 0**, l'apprenant est complètement déterminé par le contexte. Il est un individu qui doit atteindre les objectifs (pédagogiques) qui lui sont fixés par l'intermédiaire de l'institution de formation. Il est confronté à des normes qui sont abstraites, qu'il doit intérioriser. A l'autre extrémité, le **niveau 3** (autogestion), il est au centre de la situation. Lucide, conscient, informé, il est capable de se définir ses buts, il entre dans des réseaux d'échanges, il va vers les actions de formation qui lui permettent d'atteindre les objectifs, il passe des contrats avec le contexte. Ces contrats deviennent alors les régulateurs du processus d'acquisition. Nous considérons de ce fait que l'autogestion est une conquête du système sur lui-même. Il en est de même de la cogestion.

## 2.2. Les unités de temps, de lieu et d'action

Les formations sont caractérisées par une **organisation du temps** (découpage en années, rapport études/vacances, organisation hebdomadaire de l'emploi du temps, durée des périodes d'enseignement, etc...), un **lieu d'apprentissage** (la classe ou l'atelier), une **action** (celle définie par l'enseignant ou l'institution de formation). On peut rompre plus ou moins avec ces déterminations. Dès nos premiers textes<sup>11</sup>, nous avons analysé le rôle de ce que nous avons appelé, en référence au théâtre classique, les " *unités de temps, de lieu et d'action* ".

### 2.2.1. L'unité de lieu

L'école, ici considérée comme le lieu où l'on donne des cours et où l'on apprend, est le seul lieu d'apprentissage; or, dans beaucoup de cas, elle n'est même pas le lieu idéal.

---

<sup>11</sup> En 1978, nous écrivions (J.-L. CHANCEREL, 1978 :22) : " ...cette rupture avec la règle des trois unités est la rupture avec la scolarisation de la formation. elle suppose une organisation nouvelle des programmes, un élargissement à la vie entière, des lieux et des temps et des activités de formation permettant l'acquisition de compétences définis par contrat; c'est ce que devrait permettre un système de formation par Unités Capitalisables ".

Cela ne veut pas dire cependant qu'elle doit disparaître. Elle a à jouer un rôle notamment dans l'égalité des chances d'accès au savoir, c'est notamment à son niveau qu'un travail de remédiation peut s'opérer. En tant qu'institution fréquentée par tous les apprenants, elle permet l'acquisition des qualifications de base. Cependant, dans la mesure où elle a le quasi-monopole de l'attestation des acquisitions, elle s'est progressivement substituée aux mécanismes d'attestation sociale de la compétence, au point de perdre dans certains cas toute crédibilité sur la valeur des diplômes. On a confondu évaluation et certification donnant à l'institution de formation un rôle prépondérant dans l'ensemble du système. Ce quasi-monopole la rend, par beaucoup d'aspects, incontournable. Nous considérons pour notre part qu'elle ne doit plus être le régulateur du système éducatif par le fait qu'elle détient les fonctions de contrôle et d'attestation. Ce n'est pas la société qu'il faut déscolariser, il faut libérer l'école du poids trop important qu'a pris en son sein l'évaluation ; il faut la recentrer sur sa fonction principale qui est celle de rendre accessible le savoir à tous. Il faut, comme le suggère le titre d'un livre collectif, libérer "*l'éducation prisonnière de la forme scolaire*" (G. VINCENT et al. 1994). Dans une conception prenant explicitement en compte la permanence du processus éducatif, nous pouvons considérer que l'école continue, par d'autres stratégies, le rôle dévolu globalement à tous les espaces de vie (famille, quartier, village, lieu de travail, etc.) et prépare à une entrée dans la vie active. Les divers lieux dits de formation ne sont que des institutions parmi d'autres, même si, socialement, ils sont emblématiques de la fonction de former. Enfin, il faut prendre en compte ce qui est nommé l'enseignement ouvert à distance (open distance learning) ou les systèmes multimédia. Même si dans beaucoup de cas, ils restent encore trop centrés sur l'information (le "*apprendre que...*" de O. REBOUL (1983)), ils doivent pouvoir s'intégrer en tant que tel dans un dispositif éducatif ouvert et pluriel dans ses modalités de distribution du savoir.

### **2.2.2. L'unité de temps**

Le temps d'acquisition ne se limite pas à la scolarité obligatoire et, pour ceux qui ont eu la possibilité de faire des études longues, à la phase post-scolaire qui la suit directement. Les acquisitions se font tout au long de la vie, elles ont commencé avant la période scolaire, elles se continueront bien au-delà dans des processus de formation permanente ou insérées dans les activités des personnes. La scolarité est le plus souvent découpée en années, semaines, périodes de cours qui constituent un espèce de rythme immuable lié à l'organisation de l'institution. On n'apprend cependant pas par obligation et sur demande quand les enseignants le désire, on apprend lorsqu'on prend conscience que ce qui va être acquis a (ou aura) un sens. À un âge donné les programmes sont les mêmes pour tous, ils constituent une norme. Or, tout le monde n'est pas au même niveau au même moment, tous les apprenants n'ont pas la même évolution dans les apprentissages et les acquisitions. Le temps pour acquérir des compétences est très variable selon les apprenants et selon les contenus. L'enseignement programmé avait posé en d'autres termes la problématique du temps, il faisait de l'individualisation du rythme d'apprentissage un argument. Selon D. CRAM (1967), "*... toutes les machines à enseigner ont trois caractéristiques en commun :*

1. Elles présentent des informations et exigent des réponses fréquentes de l'élève.
2. Elles donnent à l'élève une information immédiate sur la valeur de sa réponse.
3. Elles permettent à l'élève de travailler seul et d'adapter son rythme à ses besoins et à ses moyens ".

Deux aspects de cette innovation pédagogique sont en relation avec le temps : réponse immédiate à l'apprenant et rythme personnel. C'est peut-être une des raisons de l'échec (relatif) de ce type de présentation des contenus d'enseignement, il n'a pas pu s'inscrire dans une organisation temporelle des institutions de formation. Enfin la distribution entre les moments de vie où se réalisent les acquisitions n'est plus aussi rigide qu'actuellement F. GALTUNG, cité par B. SCHWARTZ propose une nouvelle distribution des périodes de la vie<sup>12</sup>. Ces nouvelles organisations ont cependant l'inconvénient d'être aussi rigide que celui que nous avons actuellement. Il est en effet difficile de légiférer sur les trajectoires individuelles, elles sont par essence de l'ordre de la liberté de la personne. Avec H. ARENDT (1981), nous pensons que des marges de manoeuvres individuelles, des choix doivent être ménagées dans les processus éducatifs pour que puisse émerger des aspects novateurs, une aventure pour la personne. La part du devenir doit toujours exister, c'est la part de la liberté. C'est dans la relation avec le contexte d'utilisation des compétences acquises que va se construire cette liberté.

### **2.2.3. L'unité d'action.**

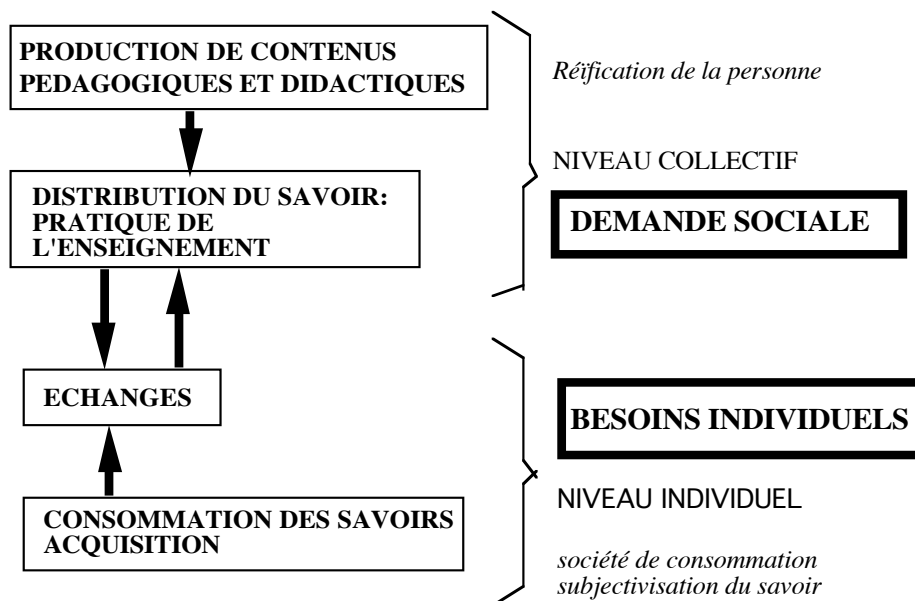
Un des aspects de la scolarité est que l'on considère dans l'institution qu'il existe une et une seule manière efficace d'enseigner (ou en reflet, d'apprendre). Cette quête du Graal didactique ne tient que très peu compte des différences dans les modes d'apprendre des individus. On fait comme si tous devaient ou pouvaient apprendre de la même manière. C'est la raison qui nous a amené à dissocier objectifs (décrits dans notre proposition d'organisation dans un système d'unités Capitalisables) et stratégies (organisées en unité de formation, en modules ou en unités didactiques). Si dans un système éducatif, les objectifs peuvent être valables pour tous, cela ne veut pas dire pour autant qu'ils doivent être atteints par les mêmes stratégies d'apprentissage. Par ailleurs, les rapports entre finalités (architecture des systèmes de formation) et stratégie de formation (ingénierie de formation) sont complexes et dépendent largement du contexte, de la diversité des apprenants et de l'institution de formation.

---

<sup>12</sup>F. GALTUNG cité par B. SCHWARTZ et al. - (1973) écrit : écrit à ce sujet : " ... jusqu'ici, les quatre périodes que sont l'enfance, l'éducation, le travail et la retraite sont successives. Pourquoi ne pas admettre qu'elles seraient mélangées et qu'à la limite on donnerait, à chacun, le droit de les mélanger, comme il le souhaite : par exemple, si la vie dure 80 ans, on pourrait dire: l'enfance étant exclue, vous avez 15 ans de retraite, 20 ans d'éducation et 40 ans de travail, vous pouvez les prendre quand vous voudrez ! ".

### 2.3. Centration à la fois sur les besoins individuels et sur la demande sociale

Il est à noter que la notion de besoin est ambiguë dans la mesure où elle fait référence à la fois à une valeur d'usage et à une valeur signe<sup>13</sup>. En pédagogie, il nous faut nous accrocher, faute de mieux, à ce qu'écrivent J.-M. BARBIER et M. LESNE (1977) : « *dès lors, si l'on veut bien admettre qu'analyser les besoins revient à mettre en place un processus au terme duquel seront produites des expressions de besoins, il faut admettre que l'analyse des besoins est une pratique de production d'objectifs et doit être analysée comme telle* ». Ces auteurs expriment une filiation directe entre identification des besoins des apprenants et énonciation des objectifs pédagogiques, filiation qui est à la base de la pédagogie de la maîtrise. On identifie les besoins pour énoncer les objectifs pédagogiques qui de ce fait intègre à la fois la dimension d'utilité sociale et demande des apprenants aspects qui ne sont pas nécessairement contradictoires. La demande sociale n'est pas, par ailleurs, réductible à la somme des besoins individuels; elle a une autre origine; elle appartient à un autre espace, celui de la prévision collective. Si nous en restons à cette définition, elle échappe à la problématique directe de l'observation pédagogique. Elle est de l'ordre du politique. Elle ne peut être modifiée par le seul vouloir d'un enseignant. Puisque nous considérons qu'il doit y avoir articulation et connexion, nous devons expliciter à la fois les différences et les connexions entre ces deux niveaux d'analyse. Pour distinguer le niveau individuel du niveau collectif, nous allons faire appel à un schéma que nous avons élaboré à partir de K. MARX (1973).



<sup>13</sup> Ces notions sont prises dans le sens que leur a donné J. BAUDRILLARD (1976). Ce même auteur écrit à leur propos : « *tout ce qui parle en termes de besoin est une pensée magique* ». D'autres auteurs comme G.-M. de RADOWSKI (1980) vont même plus loin, il affirme que "le besoin, ça n'existe pas". Or, il nous bien obliger de constater que les apprenants expriment des choses au niveau individuel. Il souhaite te ou tel type de formation.

On peut en effet considérer que toute action pédagogique vise à faire acquérir des savoirs (au sens large du terme) par des apprenants. La détermination des cadres de références légaux et réglementaires, des contenus et des modalités générales de distribution des savoirs appartiennent au niveau collectif, doit donc être mis en relation avec ce que l'on a appelé plus haut la demande sociale. On pourrait en rester là et concevoir de ce fait une pédagogie essentiellement centrée sur la production et la distribution d'un savoir, sans adaptation aux besoins des élèves. Une des conquêtes essentielles de ces dernières décennies a été une centration sur l'apprenant et ses acquisitions (pédagogie de la maîtrise : B.-S. BLOOM, 1972) et sur sa personne (non-directivité chez C.-R. ROGERS, 1981). Est ainsi pris en compte la dimension de la consommation individuelle, donc des besoins en relation avec la construction de la personne dans une société donnée. On peut cependant, légitimement, se demander si, dans certain cas, on ne glisse pas vers une valeur - signe, c'est-à-dire une valorisation de la position et de l'acquisition au-delà de l'usage de celle-ci. Il doit exister un équilibre entre les deux aspects ; c'est un des aspects de notre pari qui est à l'origine de notre engagement dans la problématique pédagogique: ne renoncer ni à l'un ni à l'autre de ces aspects sans pour autant verser dans l'utopie.

La définition des finalités d'un système scolaire ne peut tenir compte des besoins de chaque personne prise individuellement, besoins, par ailleurs, disparates. Les lois, les réglementations, les structures, les finalités générales ne peuvent être liées à un seul apprenant, ni même à un seul type d'élèves. C'est l'analyse de la demande sociale qui va guider l'élaboration de ces aspects. Or, par essence, elle objective chaque personne et ne tient compte que de ce qui est de l'ordre du collectif. Si en tant qu'analyse de l'utilité, elle est nécessaire, elle n'apparaît pas suffisante dans une approche pédagogique tenant compte de la personne et de son trajet. L'analyse de la demande sociale aboutit à la définition des finalités ainsi que des cadres légaux, réglementaires, structurels, etc..., c'est-à-dire l'ensemble des éléments qui constituent l'institution scolaire en général, elle renforce la scolarité. Pour ce qui est des contenus, on en reste à des généralités qui, dans la quasi-totalité de nos systèmes de formation, sont présentées sous la forme de programmes indicatifs qui décrivent les contenus avec dans certains cas des indications générales sur les stratégies à utiliser.

#### **2.2.4. L'horizon temporel de l'évaluation**

Cet aspect est lié à la dynamique de l'apprentissage, notion prise ici dans le sens qu'on lui a donné dans le cadre d'une psychologie de l'apprentissage<sup>14</sup>. Les psychologues expérimentaux ont depuis longtemps construit et analysé les courbes qui décrivent ce processus qui est à l'origine des acquisitions. La courbe classique a été établie par EBBINGHAUS à partir de la mémorisation de syllabes sans signification, matériel de base des travaux de laboratoire sur ces domaines. Cette

---

<sup>14</sup> À la suite de E.-R. HILGARD et G.-H. BOWER (1981), nous pouvons donner de ce processus la définition suivante : "*l'apprentissage est l'apparition ou le changement d'activité résultant de l'exercice ou de la réaction à une situation, hormis les changements pouvant être attribués à des tendances réactionnelles innées, à la maturation ou à certains états temporaires de l'organisme, produites, par exemple, par la fatigue ou les drogues, etc...*"

courbe se retrouve, avec des variations, dans la majorité des processus d'apprentissage. Ces variations sont à mettre en relation avec :

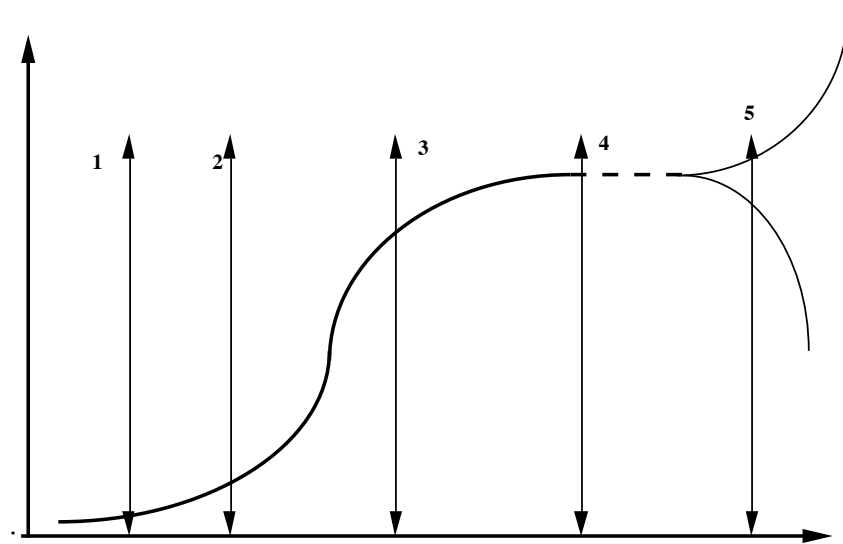
- des différences individuelles (âge, expériences préalables, intelligence, aptitudes, motivation, etc.). Il est évident que chaque apprenant a sa dynamique d'apprentissage. Or les systèmes scolaires visent une certaine moyenne dans ces processus, moyenne arbitraire et qui ne tient pas compte des différences qualitatives dans les dynamiques. Chaque apprenant a son rythme d'apprentissage,
- des apprentissages antérieurs. Dans certains cas, seule la seconde partie apparaît. Une partie de l'apprentissage a déjà été réalisée, la seconde partie repose sur une première qui n'apparaît pas dans le processus. En tout état de cause, se pose le problème des prérequis. S'ils sont présents, on observera uniquement la seconde partie. S'ils sont absents, la première partie de la courbe sera plus longue car intégrant nécessairement l'acquisition de ces prérequis,
- des contenus à apprendre. Certains contenus familiers à l'apprenant vont avoir une courte phase de démarrage, d'autres au contraire feront l'objet d'une longue phase. Une courbe d'apprentissage peut avoir plusieurs paliers. On interprète ceci par des niveaux successifs d'apprentissage, chaque partie étant une courbe d'apprentissage en relation avec un contenu particulier et à un niveau donné. Cette situation est la plus favorable. Elle montre un phénomène d'intégration du premier apprentissage dans le second, phénomène que, pour notre part, nous nommons acquisition. La première partie de la courbe peut être notamment l'acquisition d'une qualification de base.

En tout état de cause on constate trois phases:

- une phase d'apprentissage qui correspond à la phase ascendante de la courbe. Nous avons décrit ce processus plus haut,
- une phase de plateau qui correspond à un optimum de l'apprentissage. Cette phase dure plus ou moins longtemps. Elle peut se terminer soit par une phase descendante, ce qui est le cas de notre schéma, soit par une insertion dans un autre apprentissage ce que nous avons décrit plus haut dans les apprentissages en palier,
- une phase d'extinction qui est une déconstruction de l'apprentissage. Les apprentissages ne disparaissent pas nécessairement dans l'ordre de leur acquisition.

Il est évident que dans l'enseignement on vise à accélérer la première phase, que l'on souhaite que la seconde phase soit au niveau le plus élevé et que la partie descendante troisième phase n'existe pas et que dans tous les cas de figure on se retrouve dans un processus en palier. Dans certains cas la déconstruction des apprentissages est indispensable, dans la mesure où les acquisitions qui y sont liées bloquent les processus ultérieurs. Où situer l'évaluation ?

Si nous reprenons la courbe d'apprentissage (théorique), nous pouvons décrire cinq niveaux de contrôle ou d'évaluation :



- niveau 1 : l'enseignant contrôle les pré-requis
- niveau 2 : l'enseignant contrôle la dynamique du processus d'apprentissage
- niveau 3 : l'enseignant contrôle que le processus d'apprentissage est en cours
- niveau 4 : l'enseignant contrôle le résultat du processus d'apprentissage
- niveau 5 : l'enseignant contrôle l'acquisition.

Seul le niveau 5 permet d'attester l'acquisition. Or, nous avons écrit plus haut que la nature de ce niveau variait avec certaines caractéristiques liées à la personne et au contexte. Selon le moment choisi pour porter son regard sur les acquisitions, nous serons à des moments différents du processus. Les apprenants jouent avec ce facteur et module leur processus d'apprentissage sur l'échéance de l'évaluation. Il est évident que pour eux, c'est le niveau 4 qui optimise le résultat. En terme de prévision, le niveau 5 dépend de la nature de la capitalisation. Si l'élève apprend pour le contrôle, on se trouve dans le niveau 4; si l'on veut mesurer l'acquisition, on est obligé de se situer en 5. Dans le système scolaire, implicitement, on tend à valoriser le niveau 4, alors que les autres niveaux nous paraissent plus importants dans une perspective d'acquisition : niveau 1, contrôle des pré-requis ; niveau 2 et 3, contrôle du processus d'acquisition. De cette manière, nous venons de définir une rupture avec la scolarité en nous plaçant résolument dans une perspective d'acquisition et non dans une perspective d'évaluation des apprentissages.

### 3. Régulateurs et régulation dans les processus éducatifs

Les systèmes éducatifs et les processus qui les parcourent sont organisés à la fois quant à leur structure et leurs dynamiques. Ils fonctionnent selon des principes qui sont eux-mêmes des systèmes. Ils sont structurés comme des systèmes qui s'imbriquent les uns dans les autres. ; de ce fait, ils sont régulés. Par régulateur, nous

entendons dans un premier temps ce qui est au centre de la dynamique et organise les processus. Cette notion s'inscrit dans le champ de la cybernétique. C'est un dispositif de maintien de cap. Le régulateur prend en compte les finalités et par des mécanismes de rétroaction permet, par adaptation, de les atteindre. Comprendre l'action des régulateurs, c'est d'une certaine manière pouvoir intervenir sur la dynamique et les processus des systèmes et des sous-systèmes.

Cette définition est centrée essentiellement sur des dispositifs permettant l'atteinte de buts, d'objectif ou de finalités, le processus pédagogique s'équilibre dans sa dynamique à partir d'un axe central généralement implicite qui devient de ce fait le régulateur de l'ensemble du système. Cette conception mécaniste de la régulation des systèmes éducatifs est celle qui généralement prévaut dans les analyses, elle s'inscrit dans ce qui est appelé la pédagogie de la maîtrise ou la pédagogie par objectifs; c'est donc par elle que nous commencerons notre analyse. Elle s'inscrit dans une évolution que dénonce J.-F. LYOTARD (1979: 30) : *"... les fonctions de régulation et donc de reproduction sont et seront de plus en plus retirées à des administrateurs et confiées à des automates. La grande affaire devient et deviendra de disposer des informations que ceux-ci devront avoir en mémoire afin que les bonnes décisions soient prises. La disposition des informations est et sera du ressort d'experts en tout genre. La classe dirigeante sera celle des décideurs"*.

### **3.1. Régulation et institutionnalisation**

À une explication en terme d'analyse systémique, s'oppose un travail d'élucidation qui entre dans ce qui globalement est nommé *"l'analyse institutionnelle"* (R. HESS & M. AUTHIER, 1994). L'institution éducative est le produit *"d'une lutte permanente"* entre l'instituant et l'institué. L'institué est tout ce qui apparaît, tout ce qui est objectivé, tout ce qui peut être décrit, ce qui comme le dit R. LOURAU (1969) appartient *"... à l'ordre établi, les valeurs, modes de représentations et d'organisation considérés comme normaux, mais aussi les procédures habituelles de prévision (économique, sociale, politique)"*. L'instituant est selon ce même auteur de l'ordre de la contestation, du mouvant, tout ce qui est signifiant de la politique social. Pour R. LOURAU, il existe une articulation entre institué (de l'ordre de l'universel), instituant (qui lutte contre l'universel) et institutionnalisation qui est le moment du dépassement de la contradiction entre instituant et institué. La formation n'échappe pas, loin s'en faut, à cette dynamique. C. CASTORIADIS (1965) écrit: *"... en tant qu'instituante, comme en tant qu'instituée, la société est intrinsèquement histoire - à savoir auto-altération. La société instituée ne s'oppose pas à la société instituante comme un produit mort à une activité qui l'a fait être; elle représente la fixité/stabilité relative et transitoire des formes-figures instituées dans et par lesquelles seulement l'imaginaire radical peut-être et se faire comme social-historique"*. Il y a une logique d'institutionnalisation créatrice de forme quasi-stable, adapté. R. HESS et M. AUTHIER (1994) discutent à juste titre cette conception. Ils remettent en question cette articulation et définissent l'institué comme *"... tout ce qui développe une logique de falsification, de dissimulation et de détournement de l'esprit fondateur de l'institution"*; alors que l'instituant est de l'ordre de *"la logique de vérité par rapport au moment fondateur de l'institution"*. Il serait intéressant d'utiliser ces concepts à propos de notre objet, il s'agit d'un travail en soi. On ne parle plus de régulation, nous n'irons donc pas plus loin dans la

présentation de ces aspects, nous renvoyons au livre de R. HESS et M. AUTHIER (1994: 42). Il nous faut remettre en question la régulation qui se fonderait sur l'idée qu'il existe "... *une normativité purement technique... parvenue au stade de l'ingénierie sociale, c'est-à-dire d'un technicisme affranchi de l'interrogation sur le fondement*" (P. LEGENDRE, 1999: 12). C'est notamment la régulation qui se fonde sur l'évaluation à partir de normes telle qu'elle apparaît dans la pédagogie de la maîtrise. La pédagogie étant considéré comme une scène où l'énoncé de la normativité sous la forme d'un objectif, dont on peut observer l'atteinte, constitue une espèce de mythe qui légitime toutes les procédures institutionnelles permettant l'atteinte. L'objectif apparaît comme fondateur de l'espace dans lequel va se jouer le drame pédagogique. Il en définit les limites, il est l'organisateur des dynamiques; son atteinte le détruit sous la forme de l'attestation ayant une valeur sociale. Ce régulateur est de l'ordre d'un technicisme pédagogique.

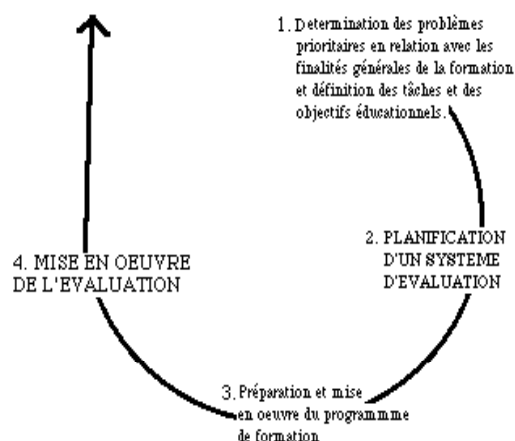
### **3.2. Le régulateur dans une pédagogie de la maîtrise**

Dans la pédagogie de la maîtrise le processus se régule à travers l'action d'évaluer. C'est en fait l'évaluation de l'atteinte des objectifs (ce pourquoi l'objectif est énoncé et défini) qui est au centre et fournit le fondement de l'ensemble du processus au point où nous pouvons nous demander, avec certains auteurs, si l'évaluation ne devient pas l'aspect central et essentiel du processus pédagogique. L'objectif pédagogique devient alors la pierre angulaire du dispositif. Car, en effet, une fois les objectifs identifiés et formulés et les ressources mobilisées, la marche des choses est close d'autant plus que l'évaluation va mettre l'accent sur l'atteinte des objectifs et non sur les divergences entre objectifs et résultats obtenus. La définition des objectifs est alors de l'ordre de la réduction d'incertitude. On peut à partir de ce constat faire une critique à une pédagogie de la maîtrise stricto sensu (B.-S. BLOOM, 1972), centrée essentiellement sur l'atteinte d'objectifs pédagogiques définis en termes de comportements observables et qui fait de l'apprentissage, en regard de chaque objectif pédagogique, l'unique fondement (ou du moins l'élément essentiel) de la démarche pédagogique. On assiste alors à une accumulation de pratiques de contrôle de l'atteinte des objectifs (l'évaluation devient continue et non pas continue) pris chacun pour lui-même sans qu'il y ait nécessairement hiérarchisation et structuration autrement qu'à travers des principes didactiques. Si la dimension de l'évaluation ou plus exactement du contrôle de l'atteinte des objectifs est un des aspects essentiels du rôle d'une institution de formation et des enseignants, cela ne veut absolument pas dire que cet aspect soit unique, voire le plus important de l'ensemble du processus. L'opérationnalisation des objectifs pédagogiques doit certes permettre un meilleur contrôle; mais, il doit aussi rendre possible une meilleure construction de stratégies pédagogiques et être à la base des curricula des apprenants. Les compétences souhaitées exprimées en termes de comportements observables et mesurables (R. MAGER, 1981) (critères) sont définies par l'institution de formation et, éventuellement, sous formes de qualification nécessaires par les institutions où seront utilisés les compétences des apprenant après leur formation. L'objectif pédagogique défini et identifié est alors l'institué du système de formation, il en exprime la norme; l'instituant peut rester caché, implicite: rapports sociaux, valeurs collectives, etc.. Dans la mesure où il est énoncé de l'observable qui permettra de dire si la finalité du dispositif est atteinte, l'objectif devient alors ce qui est de l'ordre du prescrit, du nécessaire, de ce par quoi on doit passer. Qui

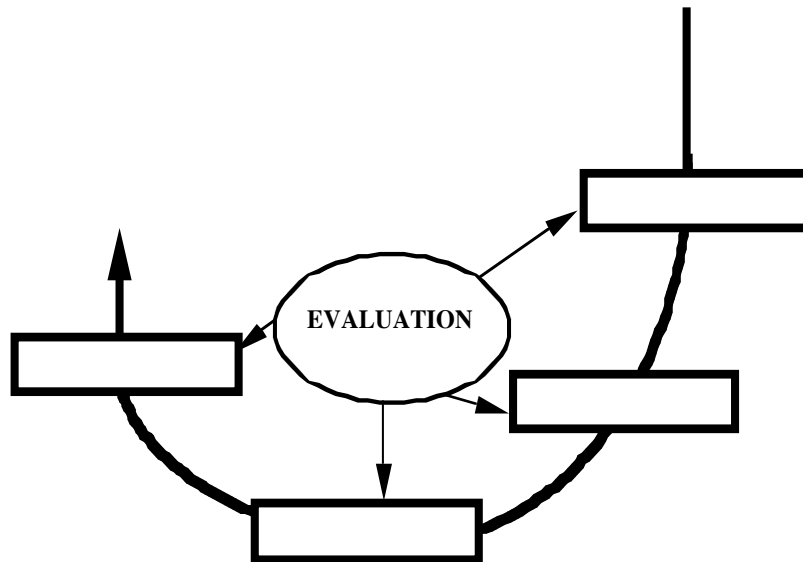
détient le pouvoir d'énoncer les objectifs détient aussi le pouvoir sur l'ensemble du dispositif de formation. C'est de cette manière que la pédagogie de la maîtrise introduit le masque. On évite de parler des fondements, on en reste à ce qui est de l'ordre du phénotypique, ce n'est pas par hasard si la définition des objectifs se fait en termes de comportement qui selon les behavioristes constitue la garantie de scientificité de l'approche psychologique. La définition des objectifs est le pendant en pédagogie du Taylorisme. Elle s'inscrit dans une rationalisation. Elle trouve dans le behaviorisme son ancrage en psychologie et dans l'enseignement programmé et l'utilisation de la machine sa justification. Pour définir les phases d'un système éducatif, nous partirons d'un schéma présenté par J.-J. GUILBERT (1974). Cet auteur décrit quatre phases:

1. détermination des problèmes prioritaires en relation avec les finalités et les contenus de la formation et la définition des tâches éducationnelles: c'est la phase qui permet à la fois de donner sens à la formation, de la justifier et d'en définir les finalités et l'organisation générale: c'est une phase essentiellement programmatique,
2. planification d'un système d'évaluation. S'inscrivant explicitement et résolument dans une pédagogie de la maîtrise, J.-J. GUILBERT organise le processus autour de la notion d'objectif pédagogique et de son corollaire, selon l'approche de B.-S. BLOOM, de l'évaluation de l'atteinte des objectifs. La planification du dispositif d'évaluation est alors une étape en soi,
3. préparation et mise en oeuvre du programme éducatif: c'est la phase de réalisation, phase où les enseignants préparent les actions de formation, phase aussi d'interaction avec les élèves en vue de permettre les apprentissages,
4. Phase de mise en oeuvre de l'évaluation: c'est la phase de constatation de l'atteinte des objectifs par l'élève. Elle permet de boucler le processus pédagogique sur les finalités et sur l'objectif.

Nous pouvons représenter ce processus par le schéma suivant:



L'évaluation qui est l'aboutissement du processus d'apprentissage constitue en relation avec un référentiel d'objectifs le régulateur. À partir de J.-J. GUILBERT, on peut représenter le processus par le schéma suivant:



Le processus est uniquement centré sur le facteur d'équilibration qu'est l'évaluation (construite à partir d'objectifs pédagogiques organisés en programme). Le danger d'un en soi constitué des quatre phases décrites par J.-J. GUILBERT (1974) en relation à une finalité donnée existe. C'est alors une clôture sur une activité didactique qui devient l'unité d'un système éducatif. Chaque module, chaque unité didactique, chaque unité de valeur, chaque crédit devient un univers qui se suffit à lui-même, est clos par l'atteinte des objectifs pédagogiques qui y sont définis. Isolé par l'évaluation qui lui est liée, il perd ainsi sens dans la trajectoire de la personne qui devient obnubilée par "l'examen", la "validation", l'attestation de son itinéraire. On entre alors dans une consommation de la formation qui se consume et s'épuise alors au fur et à mesure de son déroulement. Faire le programme devient alors l'obsession de l'enseignant, car, en arrière-fond du programme se profile l'évaluation, le contrôle, ce qui fait que l'institution existe. Réussir les examens est le but de l'apprenant qui voit dans cette atteinte l'échange avec le savoir distribué : "*je fais plaisir à l'enseignant en réussissant*". Lorsque nous interrogeons les enseignants sur cet aspect, leur demande principale est technique, elle va souvent dans le sens de donner des méthodes leur permettant d'augmenter la pertinence de l'évaluation. Le cadre de référence ne peut être que les normes et les valeurs de l'espace scolaire s'exprimant à travers le programme. Toute innovation va être alors mesurée à l'aune de "*ce qui peut être évalué en fin de processus d'apprentissage*". Chaque institution en tant que système va viser à maintenir ses membres par de telles références obligées. L'institution sous sa forme instituée devient alors le gardien du respect des normes. Elle va décrire les finalités en termes objectivables et mesurables. L'objectif pédagogique devient alors plus un outil de contrôle qu'un outil pédagogique. L'évaluation se substitue à la

pédagogie dans son ensemble, elle en est l'unique expression. Le programme n'est alors que l'outil qui permet de se repérer dans l'ensemble du système. Découpé en disciplines, puis en unités didactiques, puis enfin en objectifs pédagogiques, il indique "*clairement*" et de manière univoque l'objectif de l'action de formation ; il est alors ce qui doit être appris, et pour certains, dans un rêve totalitaire, ce qui doit être acquis (voir J.-G. MARCH & H.-A. SIMON, 1969)<sup>15</sup>.

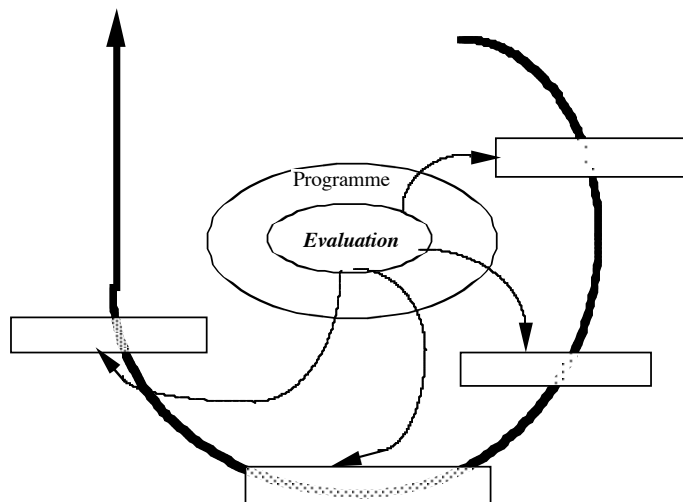
La notion de système est centrale dans cette problématique. Leurs extrémités (limite des systèmes) sont selon les métaphores d'H. ATLAN, "*le cristal*", système où les interactions sont figées, organisées, mortes et "*la fumée*" où règne désordre et aléatoire. Les finalités du système éducatif sont donc si on se réfère à cette définition qui fait autorité constituée de la somme des objectifs pris entre eux dans des relations d'interactions. Dans les systèmes éducatifs, l'objectif pédagogique a le plus souvent une définition fonctionnelle, ce n'est que rarement qu'il accède à l'exhaustivité voire à la pseudo-exhaustivité (recherche sur la généralisabilité), quand à la définition surabondante, elle est à proscrire dans une perspective de définition normée des objectifs (R.-F. MAGER). La liste des objectifs ne dit rien sur les interactions entre eux. Dans les projets pédagogiques décrivant les systèmes de formation par objectifs, il n'existe que peu d'intégration entre ceux-ci. L'accumulation des objectifs n'est pas une garantie de qualité.

On aboutit cependant quelque fois à des effets pervers. R.-K. MERTON (1940) a décrit un tel processus. L'insistance sur l'adéquation des conduites des apprenants à des normes, le contrôle de la régularité peut entraîner une certaine rigidité des conduites qui peuvent être en contradiction avec les finalités de la formation. Le passage de la régularité des conduites à la rigidité correspond à un processus enfermant l'élève dans un projet hyperprogrammé. Les normes (atteinte de tous les objectifs définis) deviennent des absolus, il n'y a plus de place pour autre chose que ce qui est attendu. C'est le danger que court toute radicalisation de la pédagogie de la maîtrise. À la rigueur d'un processus et la valorisation d'une démarche construite, doit s'ajouter l'ouverture sur le devenir de chaque apprenant, ouverture qui va moduler par la pratique ce qui peut y avoir de trop objectivant.

---

<sup>15</sup> Les théories des organisations ont décrit par ailleurs les mécanismes de contrôle qui, cependant, ne sont pas sans effets pervers ou du moins non attendus. On prend alors le risque d'entrer dans un processus dont la finalité est la régularité des conduites en relation avec une certaine stabilité des normes de l'organisation. Ce mécanisme s'articule autour du contrôle. Il doit permettre l'apprentissage progressif des normes et des valeurs en relation avec le projet de l'institution. Ces aspects ont été mis en évidence par J.-G. MARCH et H.-A. SIMON qui ont montré que toute organisation avait dans ses fondements une conception de l'homme. La formation, moins que toute organisation n'y échappe. Le contrôle assure que les résultats correspondent au(x) projet(s), il en est donc le régulateur.

On peut présenter la dynamique du processus pédagogique par le schéma suivant :



Dans ce type de processus, l'équilibre entre les multiples déterminations de l'extérieur à travers la prise en compte des résultats de l'analyse de l'utilité liée aux rôles sociaux à jouer par les apprenants après acquisition des capacités et les facteurs intervenants dans l'investissement des personnes (déterminations internes s'exprimant sous la forme de besoins individuels) détermine la nature des objectifs. Ils prendront essentiellement en compte les qualifications à manifester dans le cadre d'une activité collective. De ce fait, ils seront centrés sur la demande sociale si la détermination est extérieure. Il est à noter que ce type de prise en compte est plus facile à mettre en oeuvre dans un processus de formation collectif. Ils seront plus liés aux besoins individuels en relation à des ressources de formation dans des processus d'autodidaxie ou d'autogestion pédagogique.

Ne dissociant pas prescription et différenciation en pédagogie, H. BOILLOT et M. LE DU (1993)<sup>16</sup> font une critique radicale à la pédagogie par objectifs stricto sensu. En se plaçant du point de vue de l'apprenant considéré, dans une relation à un système de formation prescriptif, comme devant atteindre les objectifs, on aboutit dans ce type de

---

<sup>16</sup> H. BOILLOT et M. LE DU (1993 : 193) - *La pédagogie du vide* - Paris - Presses Universitaires de France).écrivent : " ...la traduction des fins éducatives et des objectifs notionnels en objectifs opérationnels, sous couvert de rationaliser l'enseignement, est en fait l'occasion d'un arraisonnement technologique du procès éducatif qui le plie à des procédures d'observation et d'évaluation, et, partant, le place sous la responsabilité des instances pédagogiques qui les élaborent. La technologie éducative est constitutivement une technologie de l'évaluation qui fait d'elle non la simple vérification, mais la finalité intrinsèque et la raison d'être de l'apprendre " (p. 193) et citant J.-L. LESQUINS (1983 : 106) " la procédure d'enseignement est en même temps procédure de vérification; en fait celle-là a été construite à partir de celle-ci. On touche ici du doigt cette conséquence proprement dirimante : enseigner, c'est vérifier que le sujet sait ".

pédagogie à ce que l'essentiel soit la manifestation de la conduite dans un contexte donné. Ceci n'est acceptable que dans la mesure où l'identification des objectifs et leur formulation n'est qu'une étape préparatoire. Sinon, on tombe nécessairement dans un technicisme pédagogique. La valorisation des aspects didactiques au détriment d'une réflexion sur le niveau pédagogique est une tendance actuelle. Elle nous paraît faire un amalgame dangereux entre finalités et objectifs, réduisant les premières aux seconds. Il y a relation entre ces deux aspects, mais les modalités sont plus de l'ordre de rapports : Finalités => Objectifs pédagogiques que Finalité => Somme des objectifs pédagogiques. Le statut de l'évaluation dans l'ensemble du champ de la pédagogie est l'enjeu de ce choix. Si on considère le second cas de figure, l'évaluation de l'atteinte des objectifs va permettre de juger des acquisitions en relation avec les finalités, il y a alors risque d'accumulation et de primat de l'évaluation sur tous les autres aspects de l'éducation; dans le premier cas de figure, on va définir les objectifs à partir d'une analyse récurrente des finalités, ce qui conserve à ces dernières un statut de structure intégratrice; elles sont alors au centre du processus.

### 3.3. La didactique ou l'action d'enseigner comme régulateur

Une lecture et une analyse attentive des textes récents publiés dans le champ de la pédagogie montrent que les réflexions actuelles portent surtout et avant tout sur des aspects spécifiques correspondant à des préoccupations de nature fonctionnelle<sup>17</sup> : les processus d'acquisition (réduits le plus souvent par ailleurs à des mécanismes d'apprentissage) et/ou la présentation des contenus et à des didactiques (réduites là aussi le plus souvent à une réflexion sur les didactiques des disciplines)<sup>18</sup>. Ces aspects sont le plus souvent inclus dans une approche systémique<sup>19</sup>, ou dans une approche en termes de communication<sup>20</sup> mettant en relation enseignant ou formateur, apprenant et contenu, rétablissant ainsi l'enseignant dans l'ensemble du processus. Nous devons constater une réduction du champ de compréhension de la pédagogie à des aspects techniques, d'où la centration sur ce qui peut globalement être nommé technologie de l'éducation : l'arrivée sur le "*marché de la formation*" de nouveaux médias, la demande croissante en matière d'attestation des acquisitions, le souci d'une efficacité maximale des processus de formation n'y sont pas étrangers. Cette réduction du champ de compréhension de la pédagogie est à mettre en relation avec un souci

---

<sup>17</sup> Ces nouvelles préoccupations font suite à des réflexions sur les fondements : contenu de l'éducation permanente, pédagogie institutionnelle qui ont marqué les années soixante et soixante-dix. La technologie de l'éducation et les aspects didactiques s'imposent actuellement, laissant le plus souvent dans l'implicite les aspects idéologiques et structurels. Comme pour tous les concepts du champ de l'éducation, elle n'a pas de définition acceptée par tous de ces concepts.

<sup>18</sup> H. BOILLOT et M. LE DU (1993) présentent dans un ouvrage "*une analyse critique des modèles qui sous-tendent actuellement la réflexion pédagogique*". Nous sommes, pour l'essentiel d'accord avec leurs propos.

<sup>19</sup> Nous prenons le terme de systémique dans son sens générique, nous ne faisons pas ici référence à telle ou telle théorie. On peut trouver chez L. Von BERTALANFFY (1973), l'expression la plus générale, la matrice de toutes les acceptions ultérieures

<sup>20</sup> Comme pour l'approche systémique, nous en restons à ce niveau du texte à une conception générale de la communication. Voir J.-M. FERRY (1994).

d'efficacité des systèmes éducatifs qui est cohérent avec une définition des finalités et la mise en place de mécanisme de régulation dans les apprentissages.

Pour caractériser les composants de la pédagogie, nous reprenons à notre compte la représentation en triangle proposé par J. HOUSSAYE (1992). Il définit la pédagogie en mettant en relation les trois dimensions : le savoir, l'enseignant et l'apprenant. La régulation par les didactique va valoriser la relation : Savoir  $\Leftrightarrow$  Apprenant. Qui peut-on nommer apprenant ? Une personne inscrite dans un processus de formation lui-même inscrit dans une institution de formation. Être apprenant, n'est-ce pas, comme le dit G. LAPASSADE, être "*prémature*"<sup>21</sup> face à une situation et être contraint d'utiliser ou de se donner les moyens (formels ou informels) pour acquérir les compétences exigées. Le statut de l'apprenant par rapport à l'institution de formation va être là aussi déterminant. Qu'appelle-t-on savoir ? A chaque type de réponses données à ces questions correspond une conception de la pédagogie. Le traitement du savoir est donc un des aspects qui va déterminer la nature de l'idéologie éducative.

J. HOUSSAYE, à partir des interrelations entre les trois pôles présentés ci-dessus, déduit dans les relations deux à deux des notions et décrit trois processus<sup>22</sup> que nous pouvons décrire de la manière suivante :

- le processus "*apprendre*" (relations apprenant  $\Leftrightarrow$  savoir) : ce devrait être le processus central autour duquel s'organisent les actions menées dans le cadre du système éducatif. L'enseignant n'est alors que celui qui structure la situation d'apprentissage, son action pédagogique est une ressource (parmi d'autres); c'est à l'élève d'interroger le savoir, l'enseignant est "*un metteur en situation*". En arrière-fond de l'enseignant se profile l'institution de formation qui constitue et structure la médiation entre l'apprenant et la connaissance, entre l'apprenant et les finalités de la formation, entre l'apprenant et la société. Nous sommes alors dans un mode de travail pédagogique que M. LESNE (1977) qualifie d'appropriatif;
- un processus "*enseigner*" (relations enseignant  $\Leftrightarrow$  savoir) : il est centré sur les contenus à acquérir, les disciplines, les objectifs pédagogiques, l'organisation du système de formation (rôles et statuts des personnes, règlements, etc. ); l'apprenant est considéré comme "*personne-devant-atteindre-les-objectifs*", le dispositif d'enseignement est alors une aide (plus ou moins imposée) lui permettant de les atteindre. L'apprenant ne se définit alors que par rapport aux finalités du système de formation. Au centre se trouve nécessairement l'évaluation des apprentissages; l'apprenant n'existe qu'à travers l'atteinte attestée des objectifs de l'institution de formation. L'enseignant est celui qui choisit et met en forme le savoir en vue d'aider l'apprenant dans son processus d'acquisition; il transforme alors ce que nous pouvons nommer "*le*

---

<sup>21</sup> Nous utilisons ce terme forgé par G. LAPASSADE (1963) pour désigner un état de la personne ouvert, incomplet qui va pouvoir se compléter, se structurer dans la relation à la société. La caractéristique qui distingue l'homme de l'animal est cette prématurité.

<sup>22</sup> Nous avons modifié l'ordre de présentation des processus selon J. HOUSSAYE (1992 : 45). Nous les avons classés en partant de ce qui nous semble le plus déterminant dans une perspective d'observation, en allant vers ce qui nous paraît le moins essentiel.

- pédagogisable* " (savoir devant être enseigné) en "*pédagogisé* " (contenu d'enseignement). Le mode de travail pédagogique est dit incitatif ;
- un processus "*former*" (relations enseignant/formateur ⇔ apprenant) : la relation interpersonnelle entre le formateur et l'apprenant (ou le groupe d'apprenants) est alors centrale, le contenu est alors un aspect secondaire. Les contenus (connaissances) et les objectifs de la formation (en termes de capacité à acquérir) sont alors des objets entrant dans les diverses "*transactions*"<sup>23</sup> entre les divers protagonistes de la formation (apprenants, enseignants essentiellement). Le rôle du formateur est de créer les conditions d'un processus d'acquisition à partir des relations interpersonnelles. L'enseignant est d'abord, et avant tout, un "*facilitateur*" (M. PAGES, 1965).

Les activités pédagogiques s'inscrivent dans l'une ou l'autre des catégories de processus. Si n'est pris en compte que l'aspect "*enseigner*", elles sont alors réduites à n'être que des étapes dans un processus pédagogique; de ce fait elles prennent le plus souvent sens dans le rapport à l'étape ultime, l'évaluation. Toute action dans le champ du pédagogique est alors "*au service*" ou pour le moins dépendant de l'évaluation. L'application de ces méthodes, nous ferait accéder à ce qui pourrait être appelée la "*fin de la pédagogie*"<sup>24</sup> atteinte par application systématique des principes et des démarches liées à cette manière de voir. Il y aurait alors harmonie entre finalités et résultats. Il y aurait "*illusion de la transparence totale*" dans la mesure où les résultats seraient réduits à l'accumulation de l'atteinte par l'élève des objectifs pédagogiques<sup>25</sup>. La pédagogie par objectif se veut une présentation rationnelle et opérationnelle des contenus, elle ouvre ainsi la porte à la réduction du pédagogique au didactique. Deux questions s'imposent alors :

- au-delà de l'évaluation, quelle pourrait être la nouvelle frontière? que devons-nous proposer au enseignant pour intégrer les apports d'une pédagogie par objectifs sans nécessairement s'enfermer dans une pédagogie de la maîtrise? A ce sujet D. HAMELINE (1992) distingue ce qui pourrait être appelé un "*usage réglé* ", restreint à une action de formation de l'usage de cette notion

---

<sup>23</sup> Nous prenons ici le mot transaction dans une généralisation du sens que lui a donné D.-W. WINNICOTT (1958) dans espace transactionnel ou objet transitionnel. Nous considérons que la formation est un espace où les contenus jouent des rôles analogues aux objets dans la structuration du moi.

<sup>24</sup> Analogie à la fin de l'histoire, espèce de vision de la fin d'une évolution par l'accession à une certaine harmonie.

<sup>25</sup> L. LEGRAND (1986 : 106-107) écrit : "*il appartient à l'art du pédagogue de présenter (les) notions de façon progressive et adaptée aux différents publics. L'analyse des objectifs pédagogiques permet une rationalisation de cette présentation. Il s'agit de se placer, non plus du point de vue de la discipline, mais du point de vue de l'apprenant, et de poser la question fondamentale : qu'est-ce que mon élève doit être capable de faire lorsque je l'aurai enseigné et qu'il aura appris. C'est pourquoi le premier moment de l'analyse en objectifs d'un programme notionnel classique est la création de l'épreuve finale à laquelle l'élève sera confronté au terme de son apprentissage. C'est ce qu'on appelle la traduction des programmes en comportements observables*". Il définit par là même une unité de démarche l'objectif pédagogique, unité de sens et unité d'action dont le risque est qu'elle devienne close sur elle-même.

comme "idéologie de référence", "théorie générale", voire même "instrument universel".

- de quelles ressources les enseignants ont-ils ? car en effet, ce sont eux qui sont au front de la pédagogie dans la mesure où ils assurent la médiation entre les apprenants et les connaissances. C'est pour eux et avec eux que nous devons construire des outils, des techniques, des démarches pouvant s'inscrire dans leur démarche pédagogique. Mais, à ce niveau, le danger ne devient-il pas la réduction de la pédagogie à la gestion des ressources des élèves et de la structure de formation ?

La didactique apparaît comme la tentative actuelle de réponse à ces questions, il nous faut donc en analyser les composantes. Dans un ouvrage valorisant cet aspect dans l'éducation, V. de LANDSHEERE et G. de LANDSHEERE (1992 : 120) donnent de la didactique ou de la méthodologie générale la définition suivante : "... ensemble des principes normatifs, des règles et des procédés également applicables aux divers enseignements". Tout au long de l'histoire, nous trouvons des pédagogues qui annoncent et propose des solutions quasi-définitives et valables dans tous les cas de figure pour enseigner d'une manière efficace. C'est un rêve secret, une espèce de "pierre philosophale" du monde de l'enseignement. Des auteurs comme RANKE et surtout J. COMENIUS <sup>26</sup> ont cherché de créer une "Didactique Générale", théorie générale de l'enseignement couvrant l'ensemble de la problématique pédagogique à partir d'une réflexion sur les contenus. Dans l'Introduction à la "Grande Didactique", J. COMENIUS écrivait: "*didactique, cela signifie l'art et les moyens d'enseigner*". À propos des enseignants qui cherchent à faire quelque chose pour leurs élèves, il constate malgré tout que "*presque tous ont suivi la voie de la facilité : ils ont regroupé les observations extérieures selon une méthode qu'ils appellent a posteriori*". Il propose une manière de faire, un comment dont il dit : " ... j'ose promettre, moi, une grande didactique, c'est à dire un art universel qui permette :

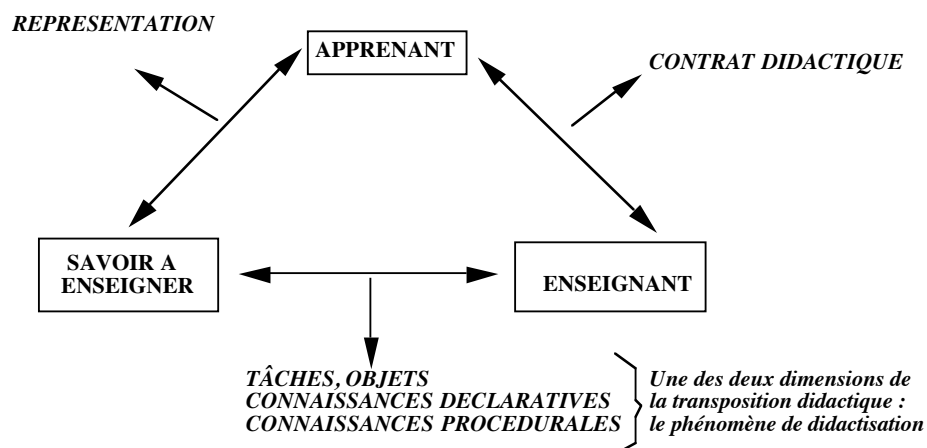
- d'enseigner tout à tous avec un résultat infaillible;
- d'enseigner vite, sans lassitude ni ennui chez les élèves et chez les maîtres, mais au contraire dans le plus vif plaisir;
- de donner un enseignement solide, surtout pas superficiel ou formel, en amenant les élèves à la vraie science, à des moeurs aimables et à la piété du coeur".

Il y avait en relation avec la didactique, une organisation du savoir. Cependant, quel enseignant ne serait pas preneur d'une telle méthode. A côté d'une prétention à la construction d'une didactique générale, s'est développé une approche par disciplines enseignée, considérant qu'il y a nécessité d'adaptation à la nature du savoir. Pour G.

---

<sup>26</sup> Jan Amos KOMENSKY plus connu sous le nom de COMENIUS publie en latin en 1657 un ouvrage écrit en tchèque en 1632 la "*Didacta magna seu omnes omnia dicendi artificium*" traduite en français sous le titre de "*La Grande Didactique*". COMENIUS s'inscrit dans une conception du pansophisme, c'est-à-dire un savoir humain réformé. Il propose une nouvelle classification des sciences et la création d'un Collegium Pansophicum, espèce d'Académie mondiale qui créerait une nouvelle langue savante universelle. Sa pédagogie est cohérente avec cette conception du savoir, il l'inscrit dans un développement des qualités de l'homme et non dans un dressage spécifique. Il invente la méthode des leçons de choses. Voir aussi J. PREVOT (1981).

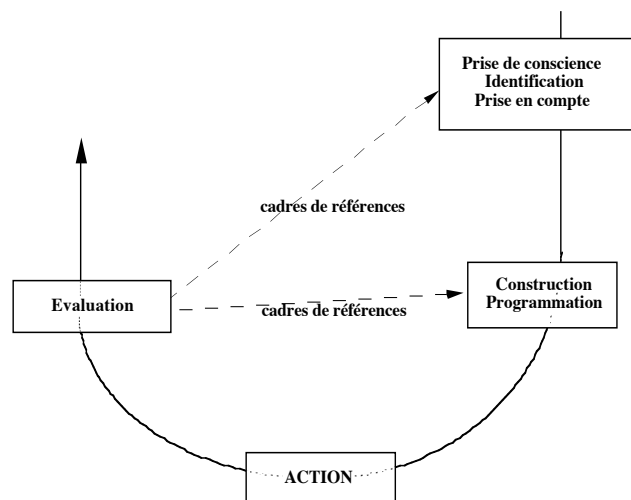
VERGNAUD (1978 : 6), "... la didactique n'est réductible ni à la connaissance d'une discipline, ni à la psychologie, ni à la pédagogie, ni à l'histoire, ni à l'épistémologie. Elle suppose tout cela, elle ne s'y réduit pas; elle a son identité, ses problèmes, ses méthodes". Elle constitue alors une entité que nous définirons à partir de M. DEVELAY (1992 : 67). Dans la relation Savoir  $\Leftrightarrow$  Enseignant, M. DEVELAY (1992 : 67) donne un statut à la didactique: "... en centrant son analyse sur la relation de l'apprenant au savoir, dans le cadre des relations enseignant  $\Leftrightarrow$  apprenant et enseignant  $\Leftrightarrow$  savoir, (la didactique) introduit une tripolarité là où n'existait qu'une bipolarité ". Si la pédagogie essaie de répondre à la question du pourquoi, la didactique s'intéresse au comment. Nous passons alors de ce qui fonde l'action à ses diverses composantes. La didactique, M. DEVELAY la considère à ses débuts, se veut " utile " à l'enseignant dans la mesure où elle apporte des outils pour structurer les contenus à enseigner. Nous ne nous situons alors plus à un niveau général, mais au niveau des didactiques des disciplines dont le paradigme est la didactique des mathématiques. C'est dans ce champ que s'est élaboré une articulation entre les trois concepts que sont: la représentation (ou conception), la transposition didactique et le contrat didactique. À partir de C. MAUDET (1987), M, DEVELAY propose le schéma suivant :



Se crée ainsi, par l'identification et la désignation de ce qui constitue les combinatoires entre les pôles, des constructions " pseudo-conceptuelles ", non falsifiables, car n'étant pas issue d'une élaboration à partir d'une analyse d'une dynamique <sup>27</sup>.

<sup>27</sup> Nous pourrions continuer à l'infini ces schématisations créatrices de nouvelles notions. Cependant, ces diverses polarités ne sont pas univoques dans leur définitions, il en est ainsi de tout ce qui s'inscrit dans le champ de la pédagogie où il n'y a pas un cadre de référence unique. Nous sommes dans ce que A.-A. MOLES & E. ROHMER (1990 : 9-10) appelle " l'incertain, le flou, l'imprécis " face auxquels, " il faut nous décider, réagir ou agir, prendre position ". Prenant l'exemple les exemples de la carte et de l'image, il écrit : "comprendre une carte est une chose bien différente que de faire de la géodésie. Comprendre une image appartient à l'émergence de phénomènes : elle n'est pas principalement liée à la grandeur particulière qui a généré les formes : le coefficient de réflexion de la lumière blanche par exemple ". A.-A. MOLES remarque d'abord que " la science...ne nous parle guère de ce qui est imprécis, de ce qui est fluctuant, de

Le système de formation s'organise alors essentiellement autour de l'action d'enseigner. Elle en était le régulateur. Elle en définit la dynamique. Le travail de prise de conscience des finalités, d'identification des besoins, de mise en forme, de programmation, de construction des stratégies, d'enseignement et d'évaluation sont des tâches du ressort de l'enseignant. Ce sont ces différentes fonctions qui deviennent centrale. Il est alors important qu'elles soient bien réalisées. La didactique joue alors le même rôle que celui de l'évaluation dans la pédagogie de la maîtrise, celui de régulateur de l'ensemble du système. La didactique est alors équivalent à la pédagogie. Elle intègre en son sein tout ce qui concerne les actions de former, d'apprendre, d'évaluer. L'enseignant est tout puissant; il est le médiateur du savoir. On accède à ce qui pourrait être appelé une didactocratie tout aussi dommageable qu'une axiologocratie (pouvoir des évaluateurs). Nous pouvons la représenter par le schéma suivant.



Le facteur d'équilibration de cette dynamique est l'enchaînement des activités de l'enseignant dans un processus où l'action d'enseigner joue le rôle central. Les aspects didactiques vont donc s'imposer comme étant au centre du processus. La compétence de l'enseignant est alors déterminante. La pédagogie accède au statut de technologie. Pour chaque étape, il y aura une méthode :

- l'identification des besoins et la prise en compte de la demande sociale seront orientées vers la définition des objectifs pédagogiques. On utilisera alors des techniques d'analyse des besoins pouvant se mettre en forme facilement dans ce langage. Les finalités seront décomposées en comportements pouvant s'exprimer dans le même langage. La réunion des deux sources d'objectifs pédagogique permettra de construire un programme composé d'objectifs pédagogiques en termes de comportements. Les comportements en relation avec la demande sociale constituent le noyau d'existence de la formation alors

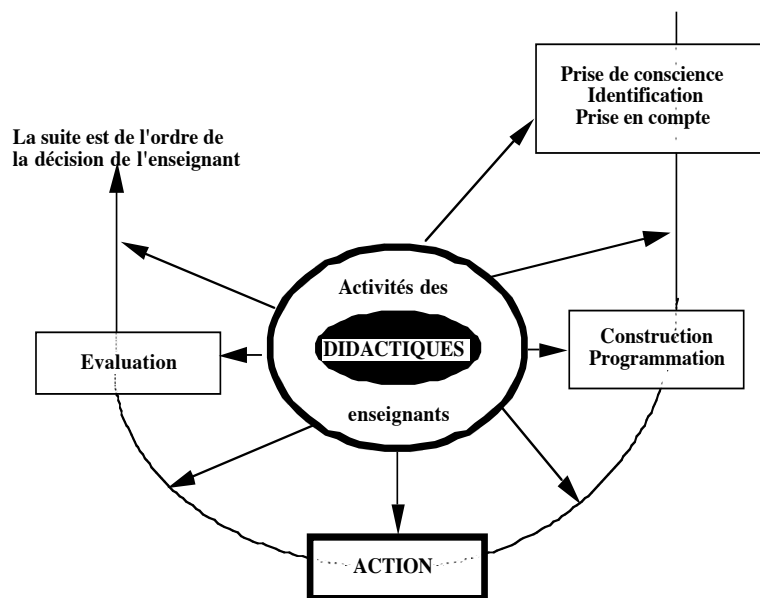
---

*ce qui change et ne répète qu'approximativement, Elle préfère...les corrélations fortes entre les variables aux corrélations faibles de la vie".*

que les autres apparaissent comme étant de l'ordre de l'adaptation individuelle en relation avec les besoins de chaque apprenant;

- La programmation pédagogique et l'élaboration des didactiques permettant dans une démarche d'enseignement l'atteinte des objectifs pédagogiques par les apprenants découlent directement et logiquement de la phase précédente. La programmation pédagogique anticipe sur l'évaluation, alors que l'élaboration didactique est plus en rapport avec l'action d'enseigner. Ces deux aspects peuvent dans certains cas être des données incontournables du système : lorsque le programme s'impose sans négociation et lorsque les méthodes pédagogiques limitent la liberté pédagogique de l'enseignant. L'interprétation est alors limitée. Il est cependant laissé dans la plupart des cas une marge de manœuvre à l'enseignant;
- l'action pédagogique est alors au centre du processus. Elle constitue ce par rapport à quoi on va juger de la qualité de l'enseignant. Dans ce type de processus, elle est individuelle; il ne reste en effet que peu de place à des actions collectives d'une communauté éducative;
- l'évaluation est en relation avec les objectifs pédagogiques. On se retrouve alors dans le cas de figure proposé par J.-J. GUILBERT.

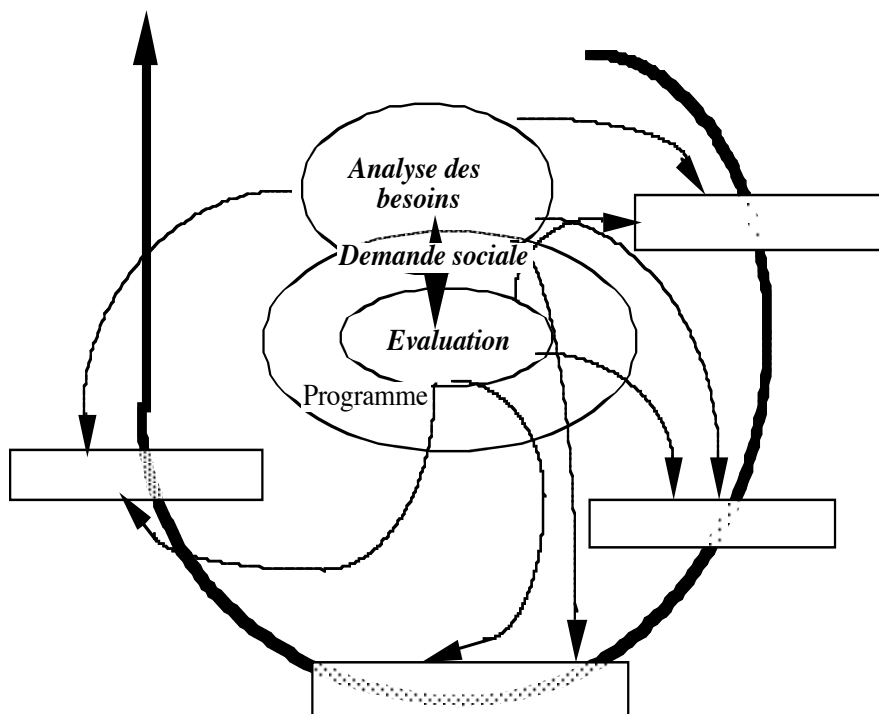
Nous pouvons représenter le processus par le schéma suivant:



### 3.3. l'analyse des besoins comme régulateur.

Lors de l'analyse de la notion de scolarité, nous avons présenté la problématique des besoins, nous n'y reviendrons donc pas. Si nous considérons l'ordre des phases du processus, nous pouvons affirmer que le point de départ n'est pas nécessairement l'analyse des besoins, phase par ailleurs généralement occultée dans le contexte scolaire et dans les systèmes de formation clos sur les finalités. Elle est souvent

réduite à la seule prise en compte des contenus des programmes, contenus que l'enseignement suppose être en relation avec la demande collective. Comme l'ont montré R. RICHTERICH et J.-L. CHANCEREL (1980), l'analyse des besoins des apprenants ne peut se réduire à être uniquement une étape préalable à la définition des finalités ou des contenus à enseigner, elle intervient tout au long du processus pédagogique, même dans les modalités d'évaluation et de contrôle. L'apprenant existe tout au long du processus de formation. Il peut s'inscrire comme un acteur qui va consommer les ressources que de formation met à sa disposition. Nous dépassons une stricte pédagogie de la maîtrise (centrée sur l'évaluation) pour accéder à une pédagogie où l'expression des besoins des apprenants est le régulateur. Cette expression peut prendre une dimension contractuelle. Nous pouvons schématiser ce processus de la manière suivante :



Nous entrons alors dans une pédagogie de contrat où la négociation qui joue alors le rôle de guide à l'ensemble du processus n'intervient pas uniquement au niveau de la définition des finalités, mais intègre l'ensemble du processus pédagogique impliquant à la fois une maîtrise de l'ensemble du processus par l'enseignant, mais aussi par les apprenants (nous reviendrons sur la notion de contrat plus avant) (J.-L. CHANCEREL, 1978). Le régulateur intègre donc à la fois l'analyse des besoins (en relation avec chaque élève), l'évaluation et l'analyse de la demande sociale (en relation avec l'environnement immédiat, l'école et l'environnement social). Pour ce dernier aspect, il faut distinguer ce qui est de l'ordre du général de ce qui est de l'ordre du contexte qui doit être analysé comme un en soi, sans dépendance a priori par rapport à ce qui est de l'ordre du général. Le programme défini par l'instance de formation accède alors au statut de cadre de référence pour l'ensemble des négociations pour autant qu'il intègre

les dimensions qui sont de l'ordre du général. Dans la mesure où, dans sa structuration, il intègre les données du général, il est un gage de sécurité pour tous les protagonistes de la formation.

Doivent être notamment distingué, tout ce qui est de l'ordre de l'apprenant (besoins, acquisition et évaluation des acquis), de ce qui ressort de l'enseignant (programmation pédagogique pour une part, programmation didactique, action, contrôle des connaissances, évaluation), de ce qui appartient aux finalités (demande sociale, programmation pédagogique (en partie), évaluation du processus pédagogique et collation des diplômes). La didactique est essentiellement centrée sur la problématique de la transmission d'un savoir en vue d'un apprentissage. En introduisant la dimension du besoin, on replace l'apprenant au centre du processus. Il est le régulateur du processus d'acquisition. Ce processus d'acquisition est nécessairement en relation avec un environnement plus ou moins orienté vers une problématique pédagogique. En tout état de cause, se pose le problème du discours et de l'intériorisation du savoir.

Nous nous situons dans une pédagogie interactive que nous avons définie comme une pédagogie de contrat (J.-L. CHANCEREL, 1978). Nous retrouvons cette notion de contrat chez des auteurs comme J. FILLOUX (1974). Enseignant et apprenant se situent dans une relation se présentant comme un champ de force dont l'objectif est l'acquisition. L'accent est mis sur l'aspect biographique du contrat. Il est saisi à travers les notions de transfert, de désir et de séduction<sup>28</sup>. S'inscrivant dans une approche psychanalytique, il met l'accent sur le rapport latent/manifeste. Il se distingue du contrat didactique tel qu'il apparaît chez M. DEVELAY (1991) et G. BROUSSEAU (1986) : Ce dernier le définit comme : " ... *une relation qui détermine - explicitement pour une petite partie, mais surtout implicitement-, ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et ce dont il sera responsable d'une manière ou d'une autre devant l'autre. Ce système d'obligation réciproque ressemble à un contrat. Ce qui nous intéresse est le contrat didactique, c'est-à-dire la part de ce contrat qui est spécifique du contenu* ". Il y a comme un renoncement au contrat pédagogique qui, il est vrai, ne peut être qu'une conquête du système sur lui-même. Il y a réduction à la situation d'apprentissage. N. BALACHEFF (1986 : 51) distingue pour sa part coutume et contrat : " ... *font par exemple partie de la coutume: la place et la responsabilité de l'enseignement relativement au savoir, la légitimité des questions posées aux élèves (impliquant des savoirs raisonnablement anciens), etc. En revanche, le contrat didactique a un caractère local, il se négocie pour une tâche particulière qui exige de définir localement et d'une façon nouvelle des règles de fonctionnement social de la classe*". Est donc renvoyé à la coutume tout ce que nous nommons contrat pédagogique. Nous assistons donc dans les deux types de contrat. Pour notre part, nous considérons que tout système de formation est en lui-même un contrat même si celui-ci n'est pas explicite. Le curriculum est aussi un contrat entre chaque apprenant le système de formation. Ce dernier contrat se distingue du contrat didactique qui concerne les actions de formation. Cette pédagogie de contrat est aussi

---

<sup>28</sup> J. FILLOUX écrit : " *aux termes d'un contrat objectif définissant l'acte d'échange, par ses objectifs et de façon symétrique - je suis là pour enseigner; nous sommes là pour apprendre -, se substituent les termes d'un contrat latent fondant l'alliance sur l'amour et l'identification à l'enseignant, en un pacte dénégatif de la violence et de l'asymétrie des positions* ".

basée sur l'axiome que toute activité de l'enseignant entraîne celle de l'élève qui devient l'acteur principal de l'acte d'apprendre : "... *tout l'apprendre est dans celui qui apprend, non dans celui qui enseigne*" de J. MARITAIN (1969) que l'on peut rapprocher de ce qu'écrit de J.-J. NATANSON (1968): « ... *l'acte d'apprendre appartient à celui qui apprend* ». Cette pédagogie de contrat, centrée sur l'apprenant en tant que personne investissant dans des apprentissages et ayant un discours propre pose le problème de l'utilité et du sens des apprentissages. Il s'appuie sur la de l'utilité et de mise en sens. La schématisation de l'acquisition ne s'inscrit plus alors dans une dimension béhavioriste ou dans une pédagogie de la maîtrise mais dans une approche que L. NOT qualifie d'autostructurante<sup>29</sup>.

### 3.4. Phases du processus pédagogique et régulation

Nous obtenons trois dynamiques interconnectées au niveau de contrats: contrat entre apprenant et finalités qui permet la définition du curriculum; contrat entre les apprenants, la structure de formation et les structures ayant le pouvoir de définir les finalités qui permette la construction du cadre de référence sous la forme d'un système d'unités capitalisables; contrat entre apprenants et structure de formation portant sur les stratégies pédagogiques. Le régulateur se situe alors au niveau de l'apprenant lui-même, dans sa trajectoire d'acquisition qui alors n'est pas déconnecté de sa biographie. Les autres mécanismes d'adaptation sont au service des apprentissage ou mieux des acquisitions de compétences. Si nous partons de notre recomposition en six phases qui sont (J.-L. CHANCEREL, 2001):

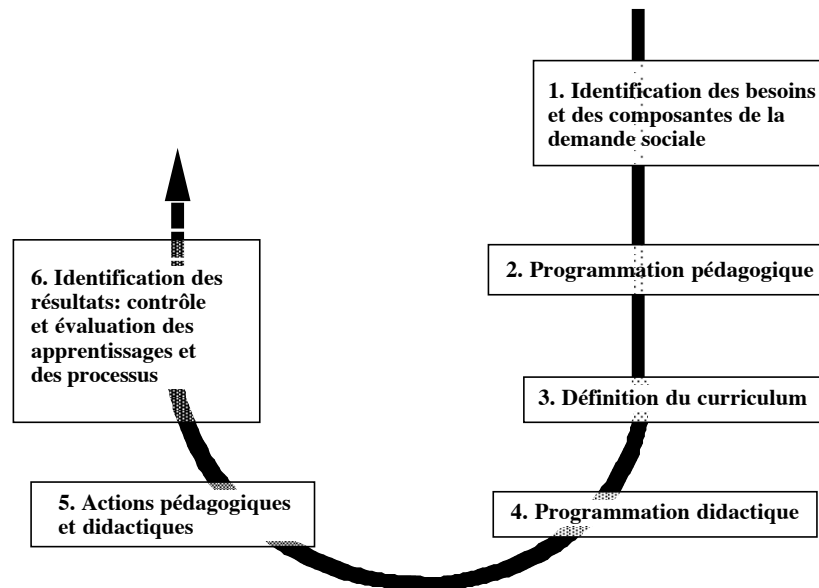
1. identification des besoins des apprenants et prise en compte de la demande sociale: c'est le temps de la recherche de la justification de l'action de formation que ce soit en tenant compte des besoins de chaque apprenant et/ou de la demande collective qui s'exprime à travers des lois, règlements, directives, programmes, orientations, etc.. indiquant à la fois la problématique de la société et des espaces communautaires ainsi que les cadres de références sociaux,
2. programmation pédagogique: c'est le temps de la description des programmes sous la forme d'un projet pédagogique en termes de finalités et d'objectifs ;
3. définition du curriculum: c'est le temps de prise en compte des trajets en regard des finalités et des objectifs pour une personne donnée, c'est aussi le temps du contrat
4. programmation didactique: la construction des moyens didactiques compte tenu des besoins et de la demande sociale,
5. actions pédagogiques et didactiques: c'est le temps de l'action, actions des enseignants, mais aussi activités des apprenants, activités ayant pour finalités l'atteinte des objectifs définis dans la programmation pédagogique avec l'aide des moyens didactiques construits à la phase précédente,
6. identification des résultats: évaluation des acquisitions des apprenants, constitution de profils et évaluation du processus pédagogique complet, c'est le temps de la constatation des acquisitions, constatations permettant l'adaptation

---

<sup>29</sup> Pour autant l'enseignant, le maître n'est cependant pas absent, il apparaît comme un accompagnateur, un pédagogue au sens de CLEMENT d'ALEXANDRIE.

et la continuité de la démarche; c'est aussi le temps de l'évaluation de l'adéquation du processus;

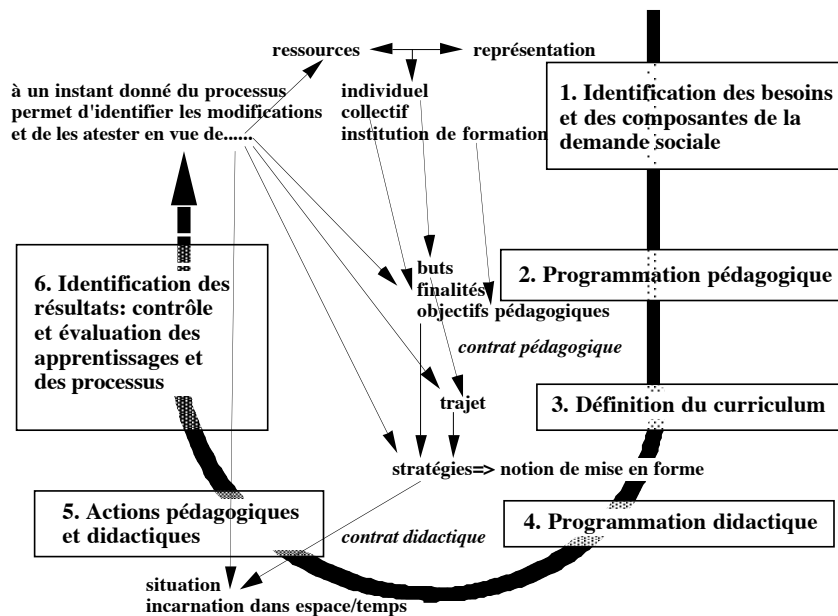
nous pouvons construire un processus qui va être régulé par les phases de l'acquisition que sont: l'élève se fixe un but, il a des ressources et des moyens à disposition, il agit, son action atteint le but ou si elle n'atteint pas le but, il a mécanisme d'adaptation. Nous pouvons représenter ce processus par le schéma suivant:



Le point de départ n'est pas nécessairement l'analyse des besoins, phase par ailleurs généralement occultée dans le contexte scolaire et souvent réduite à la seule prise en compte des contenus des programmes, contenus que l'enseignement suppose être en relation avec la demande collective. Comme nous l'avons montré avec R. RICHTERICH, l'analyse des besoins des apprenants ne peut se réduire à être uniquement une étape préalable à la définition des finalités ou des contenus à enseigner, elle intervient dans tout le processus pédagogique, même dans les modalités d'évaluation et de contrôle.

Nous pourrions prendre chacune des étapes et en dire la même chose. Nous dépassons une stricte linéarité des étapes telle qu'elle apparaît dans la pédagogie de la maîtrise pour accéder à une pédagogie de contrat dans laquelle il nous faut détailler les régulateurs (J.-L. CHANCEREL, 1978): Ces régulateurs sont multiples et complexes. Ils se situent à la fois dans la dimension acquérir des compétences et de ce fait sont de l'ordre des régulations dans les processus d'apprentissage ou de structuration des compétences, voire des structures cognitives et affectives. Ils se situent au niveau du contexte qui doit s'adapter aux différences de modalités d'acquisition. Ils se situent enfin au niveau de l'institution de formation, organe de médiation entre la société et les apprenants. Ces trois niveaux sont interreliés par des contrats qui supposent référentiels, négociation et évaluation. contrat collectifs portant sur les finalités, contrat individuel définissant le curriculum, contrat didactique

définissant les actions de formations. Nous pouvons compléter le précédent schéma en introduisant les processus de régulation:



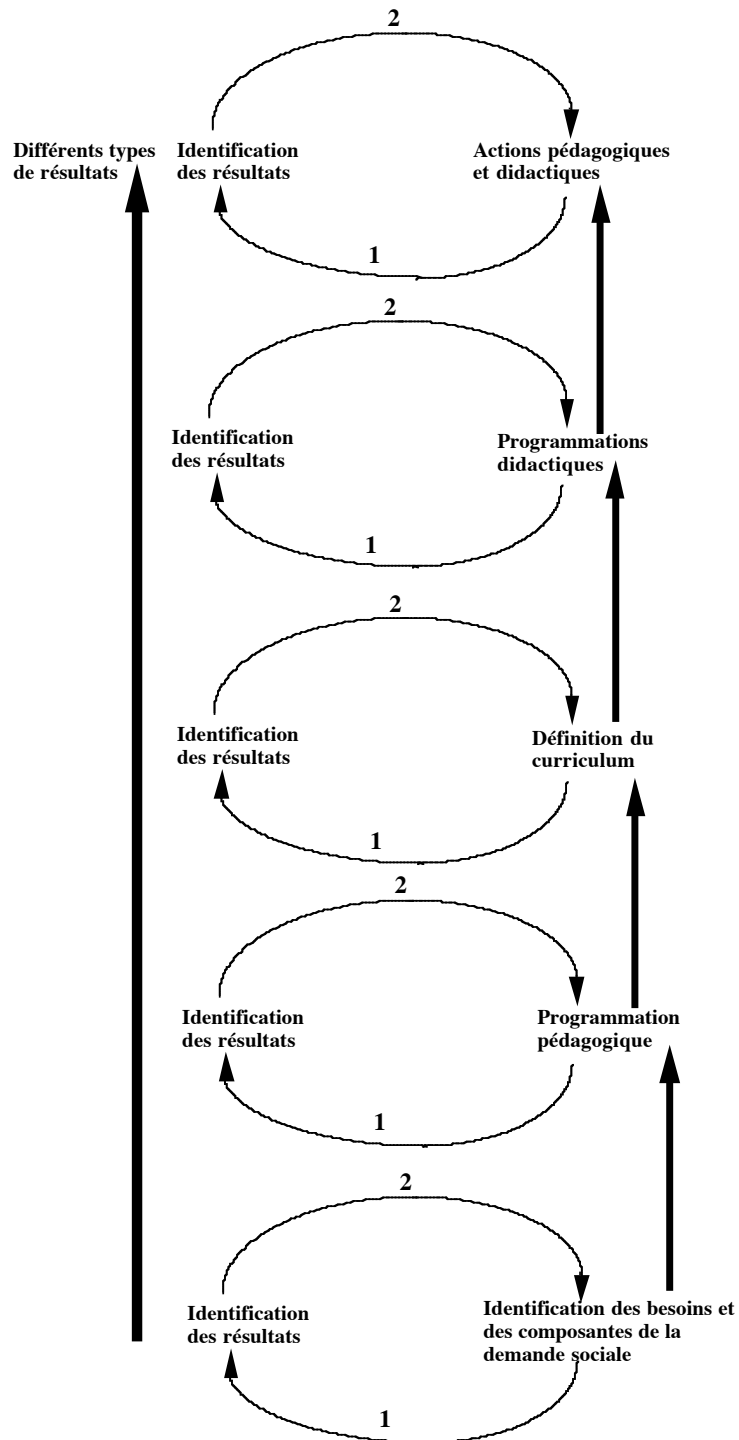
Les rétroactions et les phénomènes d'hystérésis peuvent se situer à différents niveaux et décrire des circuits plus ou moins longs. Selon le niveau de la rétroaction, les adaptations et les régulations doivent porter sur des aspects différents. La nature des résultats doit tenir compte de ce niveau de rétroaction souhaité. Il est évident que la rétroaction visant à l'adaptation des actions pédagogiques et didactiques demande d'autres types de recueil d'informations que une nouvelle adaptation au besoins et à la demande sociale qui constitue généralement ce que l'on désigne sous le terme de réforme du système éducatif, réforme qui ne peut se produire qu'à intervalle long, on ne change pas les données et les formes du contrat collectif toutes les fois où il y a entrée de nouveaux apprenants<sup>30</sup>. Toute prise en compte des besoins et toute nouvelle identification des composantes de la demande sociale entraînent nécessairement:

- une nouvelle programmation pédagogique, c'est-à-dire la modification des référentiels de finalités<sup>31</sup>;
- une nouvelle modalité de définition des curricula dans la mesure où il y a un nouveau référentiel;
- en fonction des nouveaux curricula, nécessité d'adapter les stratégies pédagogiques ainsi que les modalités de certification et d'évaluation.

<sup>30</sup>Il ne faut pas chercher plus loin les difficultés et les échecs des réformes, on veut modifier trop souvent les processus, il faut une certaine stabilité au système, les zones d'adaptation doivent se situer à d'autres niveaux.

<sup>31</sup> Dans certains cas, c'est la forme de l'énoncé des finalités qui doit aussi se modifier.

Nous pouvons représenter cet engrenage de niveau par le schéma suivant:



Si on reprend niveau par niveau et de manière récursive, on peut décomposer le processus de la manière suivante:

- la relation identification des résultats de l'action pédagogique et action pédagogique qui constitue le premier niveau de rétroaction. Il suppose qu'il y ait un référentiel en terme d'objectifs à atteindre grâce à l'action pédagogique et didactique. La boucle se fera autant de fois qu'il sera nécessaire soit sous la forme de répétition, soit sous la forme d'une analyse de la cause de la non atteinte et donc d'une adaptation des actions pédagogiques et didactiques. On peut dès cet instant entrer dans une diversification des modalités d'enseigner et/ou d'apprendre et dans des mécanismes de remédiation. En tout état de cause, il s'agit d'un mécanisme court qui va de l'adaptation dans l'instant à la prise en compte des résultats en relation avec une unité didactique ou une séquence d'enseignement;
- la relation identification des résultats et la programmation didactique. Elle inclut le premier niveau, donc la diversification des pratiques et de remédiation. Au delà de ces aspects, la rétroaction sur la programmation pédagogique implique une réflexion sur la diversification des stratégies pédagogiques, c'est-à-dire sur l'adéquation entre caractéristiques des apprenants, contextes et ressources didactiques. La stabilisation peut se faire autour du contrat didactique qui intègre alors les aspects de la programmation didactiques des actions de formation et des évaluations formatives;
- la relation identification des résultats et définition du curriculum. Par curriculum, nous désignons à la fois le trajet de l'apprenant et le projet de formation compte tenu des finalités du système de formation et des buts de l'apprenant. Défini en termes d'objectifs à atteindre par un apprenant, il est plus ou moins le résultat d'un contrat impliquant l'apprenant, l'institution de formation et l'institution d'utilisation des compétences. Ce contrat va devenir le régulateur du processus d'acquisition, il intégrera le contrat didactique plus en relation avec les processus d'apprentissage. Ce niveau implique nécessairement la différenciation compte tenu des différences des trajets et des contrats pédagogiques. L'identification des résultats aura une valeur certificative. A tout le moins, ils attesteront d'un trajets et de l'atteinte d'objectifs contenus dans les contrat pédagogique individuel;
- la relation identification des résultats et programmation pédagogique. La programmation pédagogique est un énoncé qui intègre plus ou moins les finalités telles qu'elles peuvent être identifiées par les diverses institutions concernées par la formation et les buts des apprenants. Elle tient compte des ressources mobilisables en matière de formation, mais leur adaptation est de l'ordre des régulations précédentes;
- la relation identification des résultats et identification des besoins et des composantes de la demande sociale. On est aux fondements des systèmes de formation: répondre à des demandes de la société et des espaces communautaires, tenir compte des besoins exprimés par les apprenants. Si pour le premier aspect, cela ne présente pas de difficultés, il n'en est pas nécessairement de même du second. C'est une des raisons qui fait que la modification des programmes était le plus souvent en relation uniquement avec les effets des formations sur la collectivité et le plus souvent à partir des

inadéquations constatées par rapport à la demande sociale. Les programmes étaient de ce faits dictés par le pouvoir. La formation des adultes a modifié en partie les choses. La prise en compte des besoins des apprenants s'est imposée, même si souvent elle a comme connotation des valeurs-signes, voire des effets de modes. Identification des résultats, identification des besoins, identification de la demande sociale fournissent les ingrédients permettant de définir les articulations entre finalités, buts des apprenants et objectifs pédagogiques. et, de ce fait, construire les référentiels permettant les contrats et ce qui en découle.

## **En guise de Conclusion : relations avec la topique éducative**

Partant de la description du processus d'acquisition, nous avons décrit ce que nous appelons une topique éducative (J.-L. CHANCEREL, 1991). Nous avons dans un premier temps considéré trois niveaux:

- l'apprenant, c'est une personne inscrite dans un processus d'apprentissage. Les auteurs canadiens parlent même de "*s'éduquant*", mettant ainsi en valeur l'aspect réflexif du processus, le contexte étant alors défini comme un ensemble de ressources permettant l'apprentissage,
- les structures d'acquisition: ce sont l'ensemble des institutions, des moyens qui permettent le processus pédagogique de s'effectuer, le mettent en objectifs et en forme et organisent l'action de l'apprenant dans son but d'acquérir,
- les structures d'utilisation des compétences acquises: ce sont tous les lieux où l'apprenant va pouvoir exercer ses compétences. Ce sont les lieux où les qualifications fruits d'un processus de capitalisation des compétences vont pouvoir s'exprimer dans un contexte d'utilité<sup>32</sup>.

nous avons ajouté

- la société, lieu des normes et des valeurs qui vont permettre la prise de conscience de l'utilité et donc lieu de mise en sens en relation avec ces normes et ces valeurs, société qui constitue la matrice englobante de l'ensemble incluant l'ensemble des lieux.

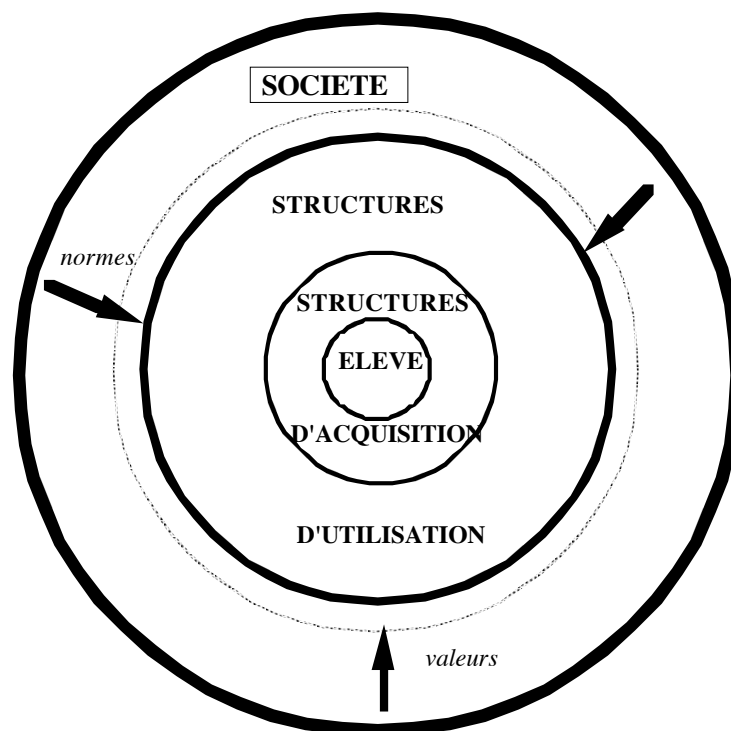
Lorsque nous parlons de société, nous parlons à la fois de ce que F. TÖNNIES (1944) appelle communauté (Gemeinschaft) et société (Gesellschaft)<sup>33</sup>. Nous venons ainsi de définir les constituants de base d'une topique éducative composée de lieux et de dynamiques complexes prenant source à chaque niveau. On peut représenter ces quatre niveaux redéfinis en termes d'apprenant, de structures d'acquisition, de structures d'utilisation et de société sous la forme d'un schéma concentrique en forme

---

<sup>32</sup> Une même institution peut appartenir à deux de ces structures, c'est le cas notamment de l'école qui se définit comme le lieu de l'acquisition, mais aussi, notamment lors de la scolarité obligatoire, celui de la mise en sens.

<sup>33</sup> Même si ce livre a dans son ensemble beaucoup vieilli, il n'en reste pas moins vrai que ces notions nous semblent encore applicables.

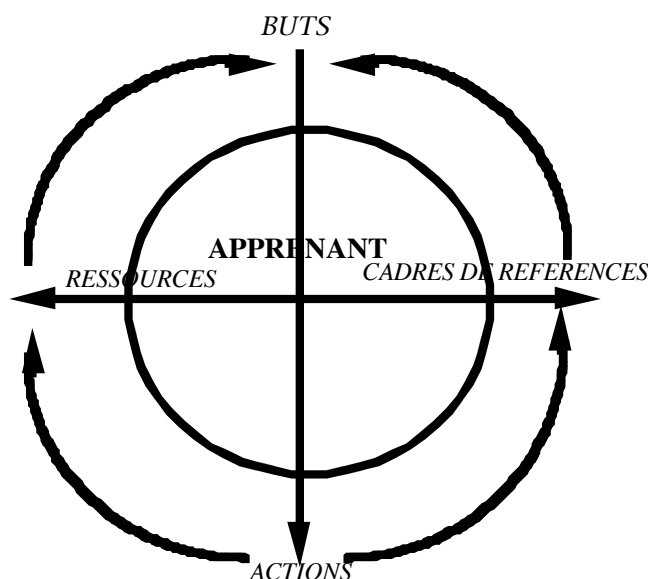
de poupée russe, allant de l'extérieur, le lieu le plus englobant, la société, vers l'apprenant point de départ et point d'arrivée du processus d'acquisition. Chaque interface constitue une rupture, donc est le lieu de transformation, un lieu catastrophique dans le sens que R. THOM (1980) lui a donné, un lieu des bifurcations. L'apprenant<sup>34</sup> est toujours inscrit dans une structure d'acquisition. Elle est plus ou moins La personne, sujet de la formation, est définie alors par ses capacités, ses moyens, ses buts, ses cadres de références et son inscription dans une structure d'acquisition l'instituant "*apprenant*". Nous pouvons représenter l'organisation de la topique par le schéma suivant :



Sur cette schématisation en topique, on peut décrire, pour l'apprenant, une dynamique qui part de l'axe ressources-cadres de référence, passe par les buts et l'action qui en découle et revient au premier axe, le modifiant.

<sup>34</sup>L'apprenant est toujours inscrit dans une structure d'acquisition. Elle est plus ou moins formelle, elle est aussi plus ou moins explicitement orientée vers une finalité d'apprentissage structuré. L'école est devenue le paradigme des institutions de formation. Or, les acquisitions de compétences ont commencé avant l'entrée dans les classes maternelles ou enfantines; elles se font aussi dans d'autres espaces lors de la phase de la vie correspondant à la scolarité obligatoire; elles se continuent bien au-delà le plus souvent dans des espaces non scolaires de plus en plus diversifiés (espaces de travail, espaces de loisir, espaces de la vie associative et militante, etc. ). La formation continue n'est cependant pas nécessairement "*l'école à perpétuité*" (H. DAUBER ; E. VERNE (1977) elle ne l'est que dans la mesure où la certification procède d'une fréquentation scolaire et y est consubstantielle.

On peut représenter ceci par le schéma suivant :



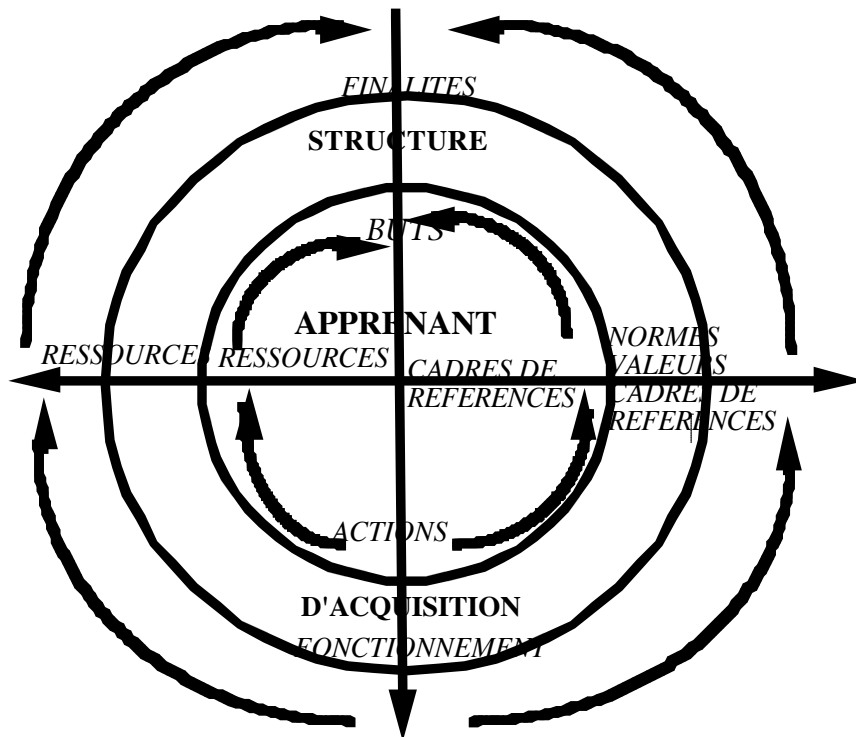
Tout processus d'acquisition ne peut donc se concevoir qu'en relation avec une ou des institutions facilitant<sup>35</sup>, favorisant les acquisitions, institutions dont c'est le rôle premier (famille, école, apprentissage, etc...) ou qui les permettent dans une confrontation au savoir ou à un contexte obligeant à la structuration d'un savoir. Nous avons nommé l'environnement permettant les acquisitions sous le terme générique de: structure d'acquisition. Chaque institution de formation composant la structure d'acquisition est définie par ses ressources, ses finalités, ses normes et ses valeurs, ses cadres de références pédagogiques, sa capacité d'accueil d'apprenants et ses relations avec un environnement social. Elle est plus ou moins structurée. Elle a plus ou moins les mêmes structures et fonctionnement que l'école. Elle reproduit plus ou moins la "*forme scolaire*"<sup>36</sup>. Il existe des relations multiples et complexes entre l'apprenant et l'institution de formation, relations faites de convergences, d'écarts, d'opposition, de divergences et de ruptures. Tous ces aspects s'expriment au niveau de l'interface apprenant<=>institution de formation ou de tout lieu permettant l'acquisition de compétences. Il peut exister des filtres qui déterminent ce qui passe ou ne passe pas. Par exemple si une institution de formation impose ses objectifs, il est évident que l'expression des buts sera d'autant plus difficile. Par contre s'il y a un référentiel commun, le contrat pédagogique (contenu du curriculum de l'apprenant) pourra être négocié. On peut comme nous l'avons fait plus haut schématiser ces interrelations par une quadruple mise en relation au niveau des ressources, des cadres de références, des objectifs et des activités.

---

<sup>35</sup> Il est évident que selon notre conception de la formation, le pluriel s'impose. Il y a cependant des tenants d'une relation termes à termes entre finalités (objectifs) et stratégies.

<sup>36</sup> Voir à ce sujet les travaux de G. VINCENT sur "*la forme scolaire*".

On peut compléter le schéma précédent et représenter cette dynamique par le schéma suivant :

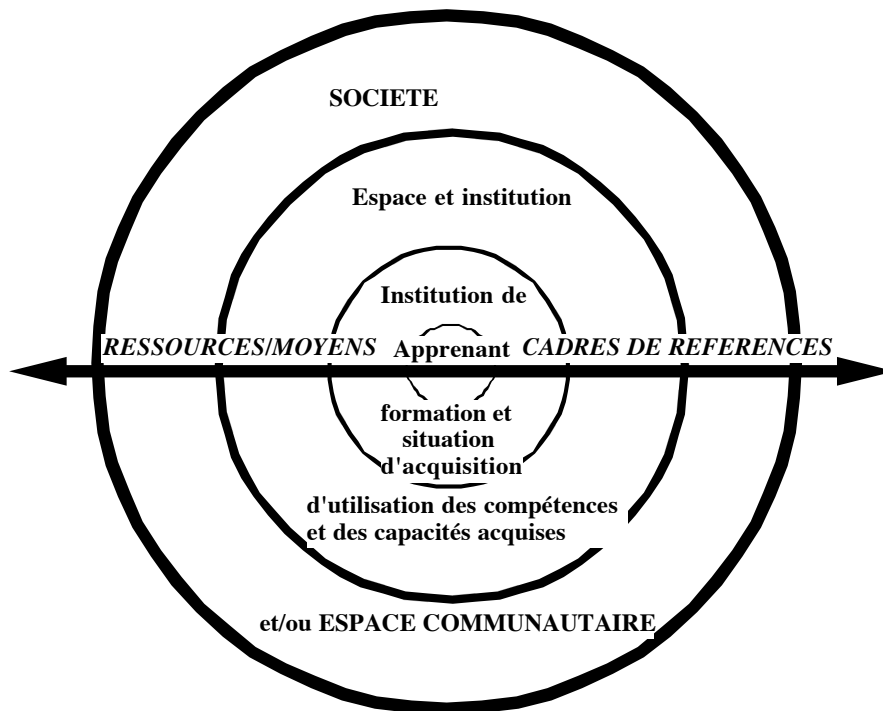


Les structures d'acquisition trouvent sens par rapport à des lieux de prise de conscience de l'utilité que nous nommons structures d'utilisation. La ou les structure(s) d'utilisation sont, elles, définies par leurs dynamiques, leurs cadres de référence, leurs normes et leurs valeurs, leurs regards et leur attentes à l'égard des structures d'acquisition et des apprenants, leur inscription dans la société. L'inclusion de la structure d'acquisition dans la ou les structure d'utilisation pose les mêmes problèmes de dynamique, de compatibilité qu'entre l'apprenant et la structure d'acquisition.

La société, enfin, est essentiellement définie par ses normes et ses valeurs.

Nous constatons qu'à chaque niveau, nous retrouvons deux aspects: les ressources ou les moyens et les cadres de référence. En effet, l'apprenant a certaines capacités et moyens qu'il peut investir dans sa formation; la structure d'acquisition peut mettre à disposition des apprenants ses ressources pédagogiques (enseignants, moyens didactiques, guidance, etc...); la structure d'utilisation a une certaine capacité d'accueil; enfin la société alloue globalement des moyens pour la formation des personnes. Le problème à résoudre est celui de la synergie entre toutes ces ressources et une certaine convergence entre les cadres de référence. Enfin à chacun de ces niveaux correspond une représentation des finalités, des objectifs, de l'utilisation des ressources, des investissements nécessaires, etc.

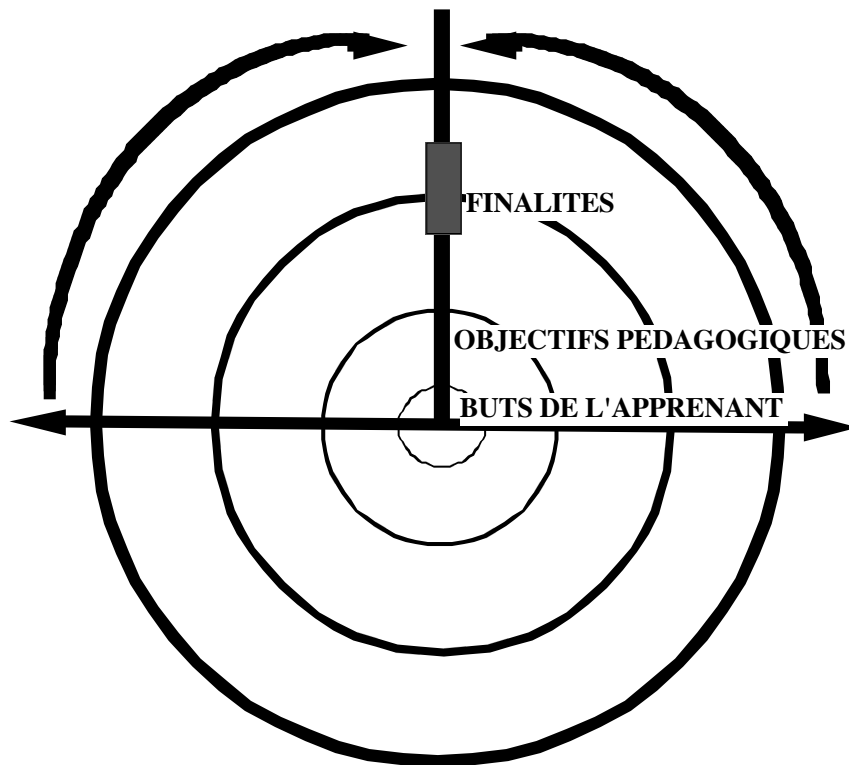
Nous pouvons mettre en relation cette topique, ses dynamiques et les régulateurs qui peuvent intervenir. Nous partirons du schéma suivant qui reprend et résume nombre d'aspects déjà décrits:



Sur ce schéma, nous replaçons les dynamiques qui permettent de définir les aspects constitutifs des référentiels à savoir:

- le but qui appartient à l'apprenant. L'apprenant se fixe un but en fonction du contexte, mais aussi en fonction de ses ressources et de son cadre de référence. C'est dans la mesure (plus ou moins explicite, plus ou moins en accord avec le contexte) où il a un but que l'apprenant entre dans un processus d'apprentissage. Il peut se définir lui-même ce but, il peut lui être imposé par l'enseignant ou l'institution, il peut être le résultat d'un contrat pédagogique. Le but apparaît à l'évidence comme un aspect essentiel dans l'identification des mécanismes de régulation,
- la finalité qui est de l'ordre de la collectivité ou du système considéré. Leur énoncé se fait à partir des cadres de références collectifs (aspects idéologiques s'exprimant le plus souvent au niveau d'une idéologie dominante). Codées sous la forme de programme de formation, elles constituent les référentiels collectifs;
- l'objectif pédagogique qui est l'énoncé des buts que l'enseignant donne au processus d'apprentissage des élèves. Il est généralement en relation avec le programme. Il tient plus ou moins compte des besoins et des buts des apprenants.

Ces trois types d'énoncés sont les résultats de procédures de mise en relation à un niveau donné des cadres de références et des ressources à disposition. Il est évident que l'apprenant se fixe des buts à partir d'une appréciation de ses moyens en relation avec ses besoins et ce qu'il ressent venant du contexte ou que le contexte lui impose. Les finalités sont l'expression des demandes sociales, elles les expriment en termes généraux. Nous pouvons représenter ces dynamiques par le schéma général suivant:

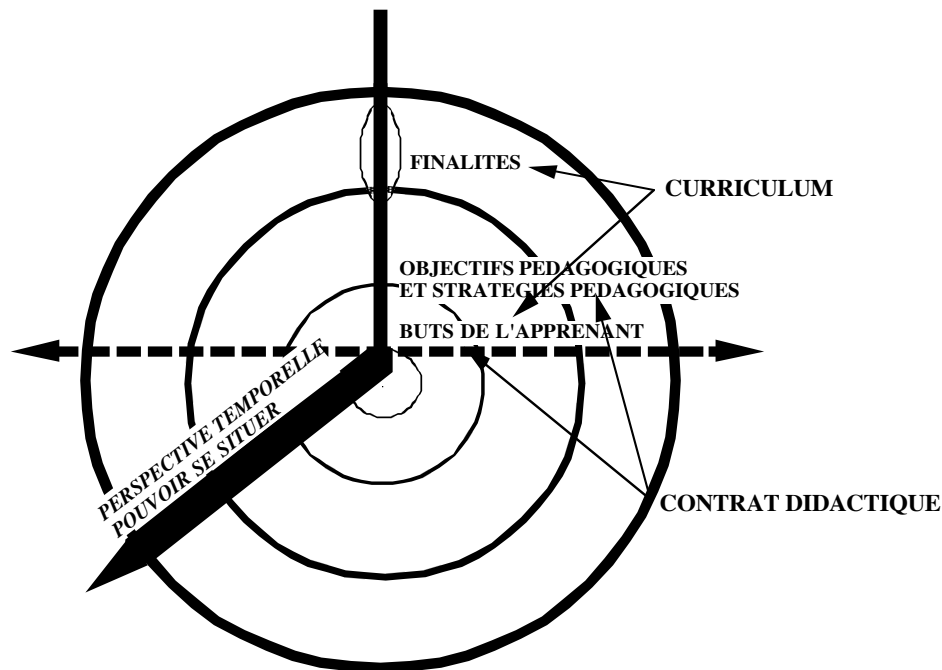


L'articulation entre finalités, objectifs pédagogiques et buts va se faire à plusieurs niveaux:

- tout d'abord au niveau de la définition du curriculum: un curriculum est l'expression des relations entre but de l'apprenant et d'un référentiel sociétal ou communautaire définissant les exigences d'une collectivité pour certifier ou attester des compétences utiles pour s'y intégrer ou pour y fournir un certain nombre d'activités. Cette définition peut prendre plusieurs formes: de l'imposition de l'atteinte des objectifs par des stratégies imposées (scolarité) à la négociation de contrat portant à la fois sur des aspects de finalités (contrat pédagogique) ou de didactique (contrat didactique);
- l'inscription dans une perspective temporelle (se situer). Toute acquisition se fait à la suite d'un processus d'apprentissage plus ou moins construit permettant la capitalisation de nouvelles compétences sur des compétences déjà acquises et ceci en relation avec une utilité dans les espaces de vie. Cette perspective temporelle est à la fois de l'ordre du trajet de l'apprenant (capitalisation des compétences) et aussi de l'évolution des institutions de formation et d'utilisation

des compétences acquises. L'insertion d'une nouvelle compétence dans un espace communautaire change nécessairement l'ensemble des compétences de la collectivité, mais aussi les interrelations des personnes entre elles. C'est cette dynamique qui est appréhendée par les "arbres de connaissances" de M. AUTHIER et P. LEVY (1992). Ces auteurs font remarquer que nous vivons une époque "où l'ordre ancien des représentations et des savoirs bascule pour faire place à des imaginaires, à des modes de connaissance et à des styles de régulation sociale mal stabilisés". L'architecture des systèmes de formation doit tenir compte de ces aspects et pouvoir évoluer en continu en fonction des changements qui ne manquent d'intervenir à la fois chez les apprenants et dans la collectivité. La fixité du référentiel unique (généralement un programme) doit faire place à des référentiels évolutifs tenant compte des réalités et des projets, référentiels qui se construisent à partir d'évaluations et de prise en compte des besoins des apprenants et de la demande sociale.

Ces deux aspects peuvent être représentés par le schéma suivant:



La perspective temporelle ne peut s'objectiver et se révéler que dans la mesure où elle peut s'inscrire dans une institution. C'est cette institution qui va donner les outils de repérage et de mise en situation: repérage des acquisitions, situation pour qu'il puisse y avoir prise de conscience de l'utilité des apprentissages et prise de conscience de leur existence par l'apprenant (relation utilité $\Leftrightarrow$ mise en sens) permettant l'acquisition et la capitalisation. Ces dimensions suppose la relation. C'est dans la mesure où il y a confrontation avec autrui, donc constitution d'une relation que va se jouer à la fois la relation, la création d'espace et d'objets présents dans cette relation et dimension énergétique liée à la confrontation. Ce sont les ingrédients de toute connaissance.

C'est ce qu'exprime M. AUTHIER (1992 : 97) lorsqu'il écrit: "*l'autre apparaît en confrontation avec moi, comme un objet du monde qui me pose un problème dont la solution provoque chez moi une connaissance. Ou bien l'autre est un complice qui, face à un problème que me pose la coexistence avec le monde, m'aide à le résoudre, m'accompagne dans la solution*" (M. AUTHIER, 1998). Dans le premier cas, il y a structuration à partir de la confrontation, dans le second on se situe dans une relation d'accompagnement, situation pédagogique par excellence (notion de pédagogue). Il y a reconnaissance dans la mesure où comme le note M. AUTHIER (1998) "*elle est le fruit d'une double opération de connaissance; dans le processus classique, elle est une solution que je me suis donnée et, par ailleurs, j'ai découvert qu'elle est aussi la solution d'un autre. Elle est re-connaissance, car il s'agit d'une chose connue deux fois, en tant que solution et en tant qu'autre. Le constat de partage est équivalent à la reconnaissance*". Cela suppose la rencontre. L'institution est là pour la provoquer et donner la possibilité d'accompagnement du processus.

## BIBLIOGRAPHIE

\*\*\* - (1970) - *Les tendances de l'Education : rapport général au Bureau International de l'Education* - Genève - Bureau International de l'Education.

**ARENDT, H.** - (1981) - *La vie de l'esprit. I. La pensée* - Paris - Presses Universitaires de France.

**AUTHIER, M.** - (1998) - « Eclaircissement sur quelques fondamentaux des arbres de connaissances » ; in **TESSIER, J.** (ed) - *Arbres de connaissance : controverses et expériences* - Marseille - CERREQ/Documents (136) ; pp. 25-34.

**AUTHIER, M.** - (1998) - *Pays de connaissances* - Monaco - Ed. du Rocher.

**AUTHIER, M.; LEVY, P.** - (1992) - *Les arbres des connaissances* - Paris - La Découverte. (nouvelles éditions en 1996 et 1999).

**AUTHIER, M.; LEVY, P.** - (1994) - "Pour une gestion globale des évaluations de compétences"; *Sciences et Techniques éducatives*, 1994, 2, pp. 223-236, pp 225-227.

**BACHELARD, G.** - *La formation de l'esprit scientifique* - Paris - Vrin.

**BALACHEFF, N.** - (1986) - " Le contrat et la coutume " in \*\*\* - *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique* - Marseille - C.I.R.M., p. 51.

**BARBIER, J.-M.; LESNE, M.** - (1977) - *L'analyse des besoins de formation* - Champigny sur Marne - Ed. Robert Jauze.

**BAUDRILLARD, J.** - (1990) - *La transparence du mal : essai sur les phénomènes extrêmes* - Paris - Gallilée.

**BERTALANFFY, L. von** - (1973) - *Théorie générale des systèmes : physique, biologie, psychologie, sociologie, philosophie* - Paris - Dunod.

**BLOOM, B.-S.** - (1972) - *Apprendre pour maîtriser* - Lausanne - Payot.

**BLOOM, B.-S. et all.** - (1969) - *Taxonomie des Objectifs pédagogiques: domaine cognitif* - Montréal - Entreprise d'Education Nouvelle.

**BOILLOT, H.; LE DU, M.** - (1993) - *La pédagogie du vide : critique du discours pédagogique contemporain* - Paris - Presses Universitaires de France

**BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C.** - (1970) - *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement* - Paris - Ed. de Minuit.

**BOUTIN, A.** - (1988) - *Le principe de formation : par et pour une idéologie de la formation* - Lyon - Presses Universitaires de Lyon.

**BROUSSEAU, G.** - (1986) - "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques" in \*\*\* - *Recherches en didactiques des mathématiques*, 1986, 7.2-

**CASTORIADIS, C.** - (1965) - *L'Institution imaginaire de la société* - Paris - Ed du Seuil.

**CHANCEREL, J.-L.** - (1978) - *La construction des Systèmes de formation par Unités Capitalisables* - Berne - Peter Lang.

**CHANCEREL, J.-L.** - (1989) - *Les indices de scolarité* - Lausanne - Séminaire de Méthodes Quantitatives de la Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne - (doc. ronéo.).

**CHANCEREL, J.-L.** - (1990) - *Prolégomènes à une théorie de l'acquisition* - Conférence donnée à l'Université de THESSALONIQUE. (doc ronéo.).

**CHANCEREL, J.-L.** - (1995b) - *A propos de l'évaluation dans une pratique d'enseignement : quelques réflexions théoriques et pratiques* - Lausanne - Centre de Formation Complémentaire des Maîtres.

**CHANCEREL, J.-L.** - (2001) - *La Topique Educative* - Document VI de: **CHANCEREL, J.-L.** - *Introduction à Une Pédagogie* - Lausanne - Séminaire Pédagogique de l'Enseignement Secondaire.

**CHANCEREL, J.-L. ; GONTHIER, A.** - (1973) - *L'identification des qualifications-clés en vue de la construction des systèmes des unités capitalisables* - Neuchâtel - Institut de Psychologie Appliquée. (version complète).

**CHANCEREL, J.-L. ; GONTHIER, A.** - (1973) - *Identification des qualifications-clés en vue de la construction des unités capitalisables* - Neuchâtel - Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel (doc. ronéo.)

**CHANCEREL, J.-L. ; ROUSSON, M. ; DEBETAZ, P.-A. ; SIPITANOU, A.** - (1975) - *Les besoins de formation des adultes : méthodes d'identification* - Strasbourg - Conseil de l'Europe.

**COMMENIUS, J.-A.** - (1952) - *La Grande Didactique* - Paris - Presses Universitaires de France.

**CRAM, D.** - (1967) - *Présentation des " Machines à enseigner " et de la Programmation Pédagogique* - Paris - Gauthier-Villars.

**DAUBER, H. ; VERNE, E.** - (1977) - *L'école à perpétuité* - Paris - Ed. du Seuil.

**DEVELAY, M.** - (1991) - *De l'apprentissage. à l'enseignement* - Paris - E.S.F. .

**DORE, F. ; MERCIER, P.** - (1992) - *Les Fondements de l'Apprentissage et de la Cognition* - Lille - Presses Universitaires de Lille.

**FERRY, J.-M.** - (1994) - *Philosophie de la communication : de l'antinomie de la vérité à la fondation ultime de la raison* - Paris - Edition du Cerf.

**FILLIOUX, J.** - (1974) - *Du contrat pédagogique* - Paris - Dunod.

**FILLOUX, J.** - (1987) - "Psychanalyse et pédagogie", *Revue Française de Pédagogie*, 1987, 81.

**FOUCAULT, M.** - (1975) - *Surveiller et punir : naissance de la prison* - Paris - Gallimard.

**GALTUNG, F.** - (1969) - *Educational planning and educational research* - Paris - O.C.D.E.

- GUILBERT, J.J.** - (1974) - *Guide pédagogique à l'usage des enseignants dans le domaine de la santé* - Genève - Organisation Mondiale de la Santé.
- GUILBERT, J.-J.** - (1992) - *Guide Pédagogique à l'usage des enseignants de Santé Publique* - Genève - O.M.S.
- HAMELINE, D.** - (1992) - *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue* - Paris - E. S. F.
- HEIDEGGER, M.** - (1964) - *L'Être et le Temps* - Paris - Gallimard.
- HESS, R.; AUTHIER, M.** - (1994) - *L'analyse institutionnelle* - Paris - Presses Universitaires de France.
- HILGARD, E.-R.; BOWER, G.-H.** - (1981) - *Theories of Learning* - Englewood Cliffs - Prentice-Hall.
- HONORE, B.** - (1977) - *Pour une Théorie de la Formation : dynamique de la formativité* - Paris - Payot.
- HONORE, B.** - (1992) - *Vers l'œuvre de formation : l'ouverture à l'existence* - Paris - Ed. de l'Harmattan.
- HOUSSAYE, J.** - (1992) - *Le triangle pédagogique : théorie et pratiques de l'éducation scolaire* - Berne - Peter Lang,
- LANDSHEERE, V. de; LANDSHEERE, G. de** - (1992) - *L'Education et la Formation : science et pratique* - Paris - Presses Universitaires de France.
- LAPASSADE, G.** - (1963) - *L'entrée dans la vie* - Paris - Ed. du Seuil.
- LE BOTERF, G.** - (1975) - *Formation et Prévision* - Paris- E.S.F.
- LEGENDRE, P.** - (1999) - *Sur la question dogmatique en Occident: aspects théoriques* - Paris - Fayard.
- LEGRAND, L.** - (1986) - *La différenciation pédagogique* - Paris - Ed. du Scarabée.
- LESNE, M.** - (1977) - *Travail pédagogique et formation des adultes : élément sd'analyse* - Paris - Presses Universitaires de France .
- LESQUINS, J.-L.** - (1983) - "la pédagogie par objectifs" , in *Les crimes de la philosophie, Recherches*, 1983, 49.
- LOURAU, R.** - (1969) - *L'Instituant contre l'Institué* - Paris - Ed. Anthropos.
- LYOTARD, J.-F.** - (1979) - *La condition post-moderne* - Paris - Ed. de Minuit.
- MAC LUHAN, M.** - (1969) - *Mutations 1990* - Tours - Mame.
- MAGER, R.** - (1981) - *Comment définir des objectifs pédagogiques* - Paris - Bordas.

- MARCEL, G.** – (1944) – *Homo viator : prolégomènes à une métaphysique de l'espérance* – Paris – Aubier.
- MARCH, J.-G.; SIMON, H.-A.** - (1969) - *Les organisations* - Paris - Dunod.
- MARITAIN, J.** - (1969) - *Pour une philosophie de l'éducation* - Paris - Fayard.
- MAROY, C.** - (1994) - " La Formation Postscolaire : extension ou infléchissement de la forme scolaire "in **VINCENT, G** et al. - *L'éducation prisonnière de la forme scolaire : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* - Lyon - Presses Universitaires de Lyon, pp. 125-147).
- MAUDET, C.** - (1987) - *Approche didactique des apprentissages* - Lyon - E. Robert.
- MERTON, R.-K.** - (1940) - "Bureaucratic structure and personality".- *Social forces*, 1940, 18, pp.560 - 568.
- MOLES, A.-A., ROHMER, E.** - (1990) - *Les sciences de l'imprécis* - Paris - Ed. du Seui.
- MORIN, M.** - (1976) - *L'imaginaire dans l'éducation permanente: analyse du discours des formateurs* - Paris - Gauthier-Villars.
- NATANSON, J.** (1968) - "Les Educateurs à l'épreuve" - *Esprit*, numéro spécial, 1968.
- NATANSON, J-J.** - (1973) - *L'enseignement impossible* - Paris - Editions Universitaires-Cepreg.
- PAGES, M.** - (1965) - *L'orientation non directrice en psychothérapie et en psychologie sociale* - Paris - Dunod.
- PREVOT, J.** - (1981) - *L'utopie éducative : Commenius* - Paris - Belin.
- PUCHEU, R.** - (1974) - "La formation permanente, idée neuve? idée fausse?"; *Esprit*, 1974, 10, mai, pp.321-336.
- REBOUL, O.** - (1983) - *Qu'est-ce qu'apprendre ? pour une philosophie de l'enseignement* - Paris - Presses Universitaires de France.
- RICCO, P.** – (1989) – « La question de la réponse éducative » ; *Sauvegarde de l'Enfance*, 1989, 5.
- RICHTERICH, R. ; CHANCEREL, J.-L.** (1980) - *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère* - Paris - Hatier.
- SCHWARTZ, B.** et al. - (1973) - *L'éducation demain* - Paris - Aubier-Montaigne.
- SIMONDON, G.** - (1958) - *Du mode d'existence des objets techniques* - Paris - Aubier-Montaigne.
- THOM, R.** - (1980) - *Modèles mathématiques de la morphogénèse* - Paris - Christian Bourgeois Editeur.
- TÖNNIES, F.** - (1944) - *Communauté et sociétés : catégories fondamentales de la sociologie pures* - Paris - Presses Universitaires de France.

**VERGNAUD, G.** - (1978) - "Avant-propos à "Didactique des sciences et psychologie"; *Revue Française de Pédagogie*, 1978, 45.

**VINCENT, G** et al.. - (1994) - *L'éducation prisonnière de la forme scolaire : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* - Lyon - Presses Universitaires de Lyon.

**VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D** - (1994) - " Sur l'histoire de la forme scolaire " in **VINCENT, G** et al. - *L'éducation prisonnière de la forme scolaire : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* - Lyon - Presses Universitaires de Lyon.

**WATZLAWICK, P. ; WEAKLAND, J. ; FISCH, R.** – (1975) – *Changements, Paradoxes et psychothérapie* – Paris – Ed. du Seuil.

**WEBER, E.** - (1983) - *La fin des terroirs : la modernisation de la France rurale (1870-1914)* - Paris – Fayard.

**WINNICOTT, D.-W.** - (1958) - *De la pédiatrie à la psychanalyse* - Paris