



HAL
open science

Professer ses pratiques. D'une évaluation normée à la standardisation des pratiques

Olivier Marty

► **To cite this version:**

Olivier Marty. Professer ses pratiques. D'une évaluation normée à la standardisation des pratiques. 2013. halshs-00960850

HAL Id: halshs-00960850

<https://shs.hal.science/halshs-00960850v1>

Preprint submitted on 18 Mar 2014

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Ouvrage collectif réalisé en 2012-2013 dans le cadre de l'axe « Organisations de la formation » du Centre de recherche sur la formation, Cnam (Paris)

Professer ses pratiques : d'une évaluation normée à la standardisation des activités

Olivier Marty,
Docteur en philosophie, ancien élève de l'Ens-Ehess
Centre de recherche sur la formation, Cnam

Introduction

Positionnement méthodologique

Notre position institutionnelle nous permet d'observer et de participer à la préparation à distance aux concours de l'enseignement. Notre activité constitue en effet un terrain de longue durée, déclaré, dans une organisation d'enseignement à distance. Nous côtoyons quotidiennement des responsables de formation s'ingéniant à concevoir des dispositifs pour la préparation aux concours de l'enseignement (agrégation et capes principalement). La description de ces métiers de l'ingénierie de la formation a fait l'objet de travaux relevant des sciences sociales¹. Nous voulons ici mener une analyse philosophique² de ces activités en dégagant les conséquences d'une évolution réglementaire des modalités de concours, tant pour les sciences de l'apprendre que pour la didactique. Nous nous placerons ainsi d'abord du point de vue de l'apprenant (partie 1), puis du point de vue du formateur

¹ Nous renvoyons ici à nos archives de recherche sur le site Internet HalSHS du Centre de documentation sur la formation et le travail : <http://educations.voila.net>. Mais aussi aux travaux de Guy le Boterf sur l'ingénierie de la formation : *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Les Editions d'Organisation, 1990 et à l'article « Ingénierie de la formation » dans *l'Encyclopédie de la formation* (Puf-Demos, 2009) dirigée par Barbier, Bourgeois, Chapelle et Juano-Borbalan

² Le corpus de texte sur lequel nous nous basons pour ce chapitre est philosophique (Aristote, Rousseau, Dewey, Foucauld : il ne s'agit pas d'un commentaire proche des œuvres (ou « dicata ») mais leur influence est primordiale quant à ce document de philosophie empirique portant sur la « realia » de l'évaluation) et scientifique (Mauss, Lebon, Fabre, Barbier, Bourdieu, Moore). Les notes de lecture seront reportées en notes de bas de page et les références aux ouvrages résumées dans la bibliographie en fin de document.

(partie 2), pour voir en quoi la nouvelle norme d'évaluation modifie leurs pratiques. Nous procéderons ensuite à une ouverture critique de ce nouveau système éducatif (partie 3) avant de synthétiser les deux points de vue dans la notion de relation éducative entre apprenant et formateur (partie 4).

Définition

Définissons tout d'abord la notion de norme. Là où plusieurs voient dans le mot « norme » l'idée d'un comportement moyen (au sens statistique d'une loi normale), ou encore d'une règle droite à suivre, nous choisissons de retenir le sens de *nomos*³, c'est-à-dire de tradition ou de coutume. Nous étudierons alors le nouveau type d'évaluation dans la perspective de rupture innovante avec la tradition, de nouvelle norme formatant les pratiques.

Données empiriques

Nous observons ainsi que le recrutement des enseignants du second degré évolue vers un nouveau type d'épreuve, consistant non pas seulement en une composition technique dans la discipline visée (carte de géographie, thème de grec ancien, version d'espagnol, commentaire d'arts plastiques,...) mais en une description de ses pratiques pour mettre en valeur les compétences déjà acquises. Ainsi la reconnaissance des acquis de l'expérience (Raep⁴) permet aux candidats aux concours internes du Capes et du Crpe de synthétiser dans un dossier leurs pratiques et d'en faire profession devant le jury les examinant. Ils professent alors leur profession de professeur, avec toutes les compétences qui font la professionnalité du métier. De même le dossier numérique de compétences (Dnc) du certificat informatique et internet de deuxième niveau pour enseignants (C2I2e) est un condensé des preuves pratiques que les candidats sont en mesure d'exercer la profession dans ses dimensions informatiques. Cette norme d'évaluation est d'ailleurs présente dans l'enseignement supérieur et la recherche puisqu'elle existe déjà pour le recrutement des maîtres de conférences (Mcf) et professeurs des universités (Pu) comme des ingénieurs et techniciens de recherche et de formation (Itrf) : dans chaque cas un dossier est demandé et le candidat doit y apporter les preuves pratiques de

³ Nous reprenons la distinction étymologique d'Hayek, dans *Droit, législation et liberté*, entre *nomos* (droit traditionnel) et *tesis* (droit voté à l'assemblée).

⁴ Cette épreuve s'inscrit dans la loi de modernisation de la fonction publique du 2 février 2007, comme le souligne Yolande Ferrandis dans *La Raep dans les concours*, La documentation française (2013).

ses compétences (notamment les articles de recherche pour les premiers, le travail d'ingénierie pour les seconds). L'évolution de la norme d'évaluation ne concerne donc pas nécessairement toujours le support (réunir toutes les pièces sur dans un dossier informatisé) mais bien l'objet : il s'agit d'évaluer les pratiques attestant de la capacité à exercer le métier visé.

Cette norme d'évaluation n'est pas neutre, elle relance la tension entre savoirs d'action (le savoir-faire acquis par la pratique) et savoirs théoriques (traditionnellement appris à l'école et examinés lors de la composition d'un concours) déjà abondamment travaillée lors d'un séminaire du Centre de recherche sur la formation animé par Jean Marie Barbier⁵. Faut-il évaluer ce que le candidat a déjà fait et peut à tout moment refaire, sa connaissance pratique du métier, ou au contraire évaluer les descriptions du métier que le candidat a entendues par des professeurs et qu'il énonce à son tour ? L'histoire des normes d'évaluation semble aller vers la première des deux hypothèses.

1/ Conséquences de la Raep pour l'apprenant

Au début du 20^{ème} siècle, le psychologue Gustave Lebon tentait de réformer l'université et il écrivait « Professeurs, parents et élèves dédaignent absolument ce qui n'est pas matière à examen »⁶ (Lebon, 1920, p. 180). Il déplorait en effet que le jugement, la raison, l'observation ne fussent pas développés à l'université ou l'apprentissage par cœur et la mémoire restaient maître. Il expliquait cela par des techniques d'évaluation basées sur la récitation du cours qui n'incitaient les élèves qu'au bachotage sans compréhension ni jugement.

La réflexion du docteur Gustave Lebon est toujours d'actualité dans le sens où le mode d'évaluation est déterminant quant à ce que les élèves vont réellement apprendre et les professeurs réellement enseigner : c'est en effet l'épreuve de vérité où tout le programme se joue et chacun, par souci d'efficacité, centre donc son attention et ses stratégies d'apprentissage sur les modalités d'évaluation.

Changer le mode d'évaluation – la preuve de l'apprentissage – est donc plus important que changer les programmes – ce qui doit être appris. C'est en effet changer les qualités et aptitudes que l'apprenant va développer en vue de réussir l'évaluation, et ce quel que soit le programme enseigné. La généralisation du dossier numérique de compétences ou encore de la reconnaissance des acquis de l'expérience n'est donc pas anodine : c'est une pratique qui va cadrer les apprentissages. Un effet

⁵ Barbier JM (dir.), 2011, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Education et Formation.

⁶ Lebon Gustave, 1920, *Psychologie de l'éducation*, Edition Kindle de Flammarion, emplacement 184/5006.

gigogne est à souligner : les enseignants ainsi recrutés vont eux-mêmes développer ces techniques d'évaluation (pour le brevet informatique et internet (B2I) par exemple) pour former leurs élèves.

Quels sont les changements dans les techniques d'apprentissage qui vont découler de cette nouvelle norme d'évaluation ? La première et la plus évidente est le développement de la réflexion personnelle. Celui qui doit aller puiser dans ses pratiques ce qui correspond aux compétences attendues, qui doit formaliser ce qu'il a fait plus que se former à de nouveaux énoncés, va nécessairement se décentrer pour réfléchir sur lui-même – en prenant soi-même comme un autre, l'individu reste, certes, centré sur lui-même, mais il effectue un décentrement réflexif.. Nous pouvons ici citer les travaux menés sur les e-portfolio qui développent cette nécessité de la distance réflexive⁷. Il doit alors apprendre à se regarder au miroir des compétences attendues dans le référentiel national (un référentiel de sept domaines de compétences pour le C2I2E par exemple). Ce type d'évaluation encourage donc les modes d'apprentissage de praticiens réflexifs, qui s'exercent et analysent leurs actions sans cesse pour pouvoir les professer utilement le jour de l'évaluation – c'est-à-dire dans le cadre du référentiel de compétences qui leur est imposé par l'épreuve.

Une deuxième conséquence est de développer, non pas la faculté de concevoir et d'énoncer des choses abstraites, comme dans l'évaluation classique par dissertation, mais plutôt la faculté de rester malléable pour se former sans cesse par la pratique. L'apprenant développe la volonté de se laisser faire, de se désinhiber : il se laisse aller, se laisse transformer par ses actes et prend acte de ces transformations en notant ce qu'il apprend. La recherche de pratiques variées maintient alors la polymorphie juvénile et permet de garder la forme, c'est-à-dire la possibilité de se former sans cesse en changeant de forme.

L'apprenant, dans cet exercice de profession de ses pratiques (ou profession de soi) apprend à mettre en forme le fond de son expérience, il formalise sans cesse ses actions. Cette mise en forme n'est pas superficielle : il apprend à faire émerger à la surface le fond de ses compétences accumulées dans les profondeurs de son expérience. La profession de soi, le fait de retrouver dans ses pratiques ce qui correspond aux compétences attendues, est un travail sur soi pour formaliser ce que l'on est selon les formes attendues par le jury. L'apprenant doit trouver dans la panoplie de ses costumes passés l'uniforme conforme à la forme demandée.

Si l'on considère à présent cet exercice de profession de ses pratiques à la lumière de la dialectique entre savoirs d'action et savoirs théoriques développée par Jean Marie Barbier⁸, on peut

⁷ L'analyse de la reconnaissance des acquis de l'expérience par un dossier numérique de compétences s'apparente à la littérature scientifique sur les e-portfolio. Notamment : Lopez-Fernandez et Rodriguez-Illera, 2008, « Investigating university students' adaptation to a digital learner course portfolio » in *Computers & Education* n°52 (pp608-616) ou encore Cheng, Chau (2012) « A study of the effects of goal orientation on the reflective ability of electronic portfolio users » in *Internet and Higher Education* n°16, (pp51-56)

⁸ Barbier JM (dir.), 2011, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Education et Formation.

rappeler que les savoirs théoriques sont plus riches sémantiquement (vocabulaire plus varié et moins polysémique que pour les savoirs d'action) et plus intelligents au sens où ils lient sans cesse les faits les uns aux autres (alors que les injonctions des savoirs d'action ne prennent pas le temps de relier les faits par le verbe). La profession de ses pratiques appelle donc, en plus de la compétence réflexive, le développement de la faculté d'énonciation de la part des apprenants qui sont conduits à questionner ce qu'ils font pour le verbaliser consciemment. Ils vont et viennent entre le général correspondant à la compétence attendue et le particulier qui est l'exemple de vécu qui prouve qu'ils ont la compétence.

Les facultés que doit développer l'apprenant avec cette nouvelle norme d'évaluation et que nous venons de détailler peuvent être résumées dans la liste ci-dessous :

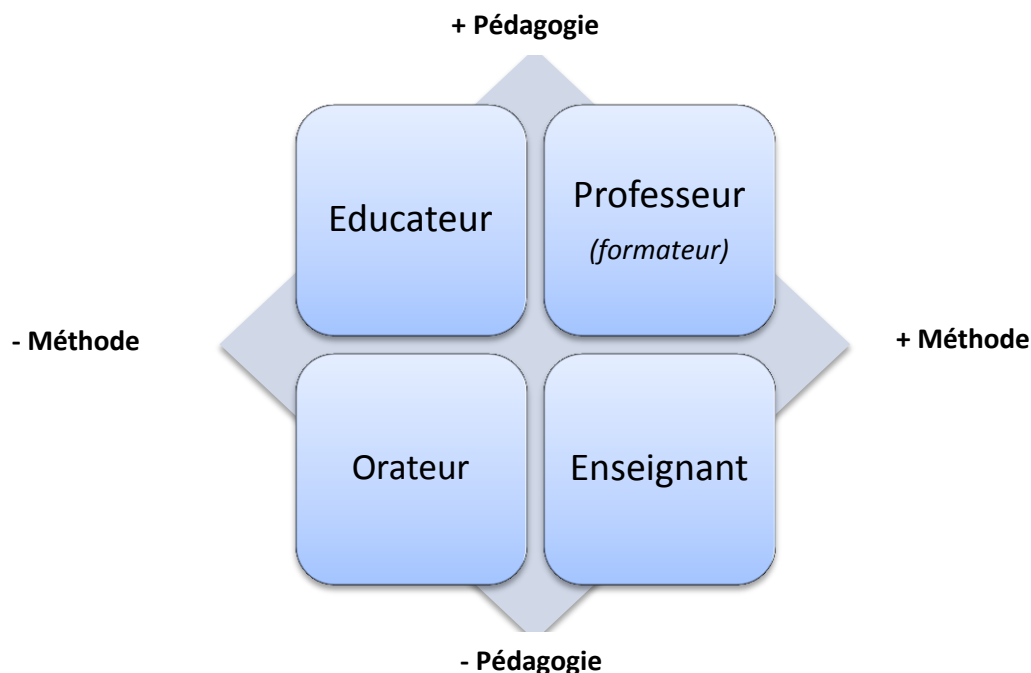
1. réflexion personnelle,
2. pratiques variées,
3. formalisation de ses activités,
4. verbalisation intelligente.

Examinons à présent les conséquences de la profession de ses pratiques sur les techniques d'enseignement, sur la didactique. En quoi le métier de formateur est-il affecté par ces nouvelles normes d'évaluation ?

2/ Conséquences de la Raep pour le formateur

Pour désigner les pratiques didactiques que nous allons décrire, nous reprenons la distinction antique entre pédagogie et méthode, modernisée par la dichotomie entre éducation et enseignement. Nous avons élaboré un tableau à double entrée permettant de visualiser ces types didactiques. Les deux dimensions sont la méthode et la pédagogie, elles permettent de repérer quatre types de pratiques : l'éducation (essentiellement pédagogique), l'enseignement (méthodique de nature), l'art oratoire (qui est une didactique faible) et le professorat ou formation (une didactique forte, c'est-à-dire à la fois pédagogique et méthodique). Nous appuyons ce modèle sur la théorie de la distance transactionnelle de M.G. Moore⁹ qui croise l'axe de la structure (ici méthode) et du dialogue (ici pédagogie) dans un espace bidimensionnel.

⁹ Moore Michael Grahame, 2007, "The Theory of Transactional Distance" in *Handbook of Distance Education*, pp. 89-105, Second Edition, Edited by Michael Grahame Moore, Lawrence Erlbaum Associates, publishers, Mahwah, New Jersey, London. Nous avons traduit, avec l'accord de l'auteur, ce chapitre qui est archivé sur HalShs : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00777034>



Types didactiques

Les mots désignant ces types didactiques ont été choisis selon leur étymologie, en partant du principe que le sens premier gardait encore un pouvoir de signification aujourd'hui, parmi les multiples acceptions modernes et contradictoires de ces termes. Ainsi la « pédagogie », construit sur deux étymons grecs, consisterait à « mener » les plus « jeunes », et ainsi définirait « l'éducation », au sens latin premier d'accompagnement et de conduite. Cet axe vertical est croisé, dans notre tableau, avec la « méthode », terme aussi composé de deux étymons grecs et qui rappelle le « chemin » parcouru vers la « connaissance » (comme le traduit l'expression anglaise en vogue de *learning path*), ce qui est le propre de « l'enseignement » au sens large de « signe » de connaissance à transmettre.

Dans notre matrice, l'éducation est du côté de la pédagogie alors que l'enseignement est de celui de la méthode. L'opposition majeure enseignant-éducateur différencie les pratiques didactiques centrées sur la transmission de connaissances (enseignement) et celles qui privilégient l'accompagnement et la relation maître-élève (éducation) : d'un côté les enseignants méthodiques, d'un autre les éducateurs pédagogues.

Nous ajoutons à cette opposition matricielle deux autres types didactiques : tout d'abord l'orateur qui est celui qui dit devant un auditoire. Nous critiquons cette posture qui néglige pédagogie et méthode : l'orateur, parle devant un auditoire sans souci de ce qui est dit et de ceux à qui cela est

dit, légitimé par sa position sur la tribune. Cet orateur-là n'a pas la professionnalité qui fait la profession de professeur – type didactique fort dans notre modèle.

Le professeur est un type didactique fort au sens de formateur : c'est le médiateur qui fait passer au mieux ses idées à ses élèves, pour les transformer. Le formateur est ainsi celui qui modèle les formés, il transforme leur esprit et leur vision pour les amener à voir les bonnes formes¹⁰. Nous nous appuyons ici sur le travail de Michel Fabre reprenant *La physique* d'Aristote : ainsi la réalité prendra les mêmes formes dans leur esprit que dans celui du formateur, ils partageront les mêmes idées (au sens d'*eidos*). Il n'a pas face à lui des étudiants informes (ou amorphes) mais difformes, qu'il va transformer (métamorphoser) vers une forme idéale. Malgré le travail de conformation de la promotion de formés, le résultat ne sera jamais uniforme mais au contraire multiforme car tous les formés sont différents et la forme obtenue jamais pure.

Cette typologie nous permet de mieux comprendre l'impact de la norme d'évaluation de profession de ses pratiques sur la didactique. Les épreuves considérées servent à évaluer de futurs professeurs. Il s'agit donc de former les professeurs – qui deviendront à leur tour formateur lorsqu'ils atteindront le sommet de leur art. Et cette formation passe par l'enseignement d'un contenu et une éducation pour les accompagner dans leur apprentissage.

En matière d'enseignement, nous pouvons prendre l'exemple du dossier numérique de compétences dans le dispositif C2I2e. Le référentiel est ici public : les compétences attendues de la part des candidats à la certification sont données publiquement sur un site Internet (<http://www.c2i.education.fr/spip.php?article87>¹¹). Libre à chacun de mettre en œuvre les moyens de les acquérir et de les exprimer correctement dans un dossier approprié qu'évaluera le jury. Le contenu est donc connu (les compétences à obtenir), il est supposé acquis (durant le passé du préparatoire) et s'il ne l'est pas les organismes de formation aident à l'acquérir (par des exercices d'enseignement utilisant les technologies de l'information appliquées à l'éducation). Le contenu, ou méthode, est donc dans ce modèle donné. Le cheminement est gratuit, tout au plus le formateur vendra-t-il une aide à la démarche réflexive, un accompagnement.

Et l'on entre ici dans le domaine de l'éducation. Pour préparer le futur professeur, le formateur l'accompagne et le conduit sur le chemin qu'il a à suivre. Il l'aide à se décentrer pour prendre une distance réflexive avec ses pratiques pour les formaliser sous forme de récit d'expérience dans le dossier numérique de compétences. En plus de ce rôle principal, le formateur fait œuvre d'éducateur en accueillant l'aspirant professeur, en faisant un bilan avec lui des compétences manquantes et en

¹⁰ Fabre Michel, 1994, *Penser la formation*, PUF, l'éducateur. Nous nous appuyons sur le chapitre concernant la lecture de la *Physique* d'Aristote par Heidegger.

¹¹ Article consulté le 17 février 2013 sur le site national dans C2I2E.

l'orientant dans le chemin à suivre pour acquérir ces expériences manquantes. Il le secourt en cas de situation difficile et enfin reconnaît le chemin parcouru en l'aidant à le formaliser.

La norme d'évaluation de la profession de ses pratiques implique donc une double évolution du métier de formateur et un modèle économique particulier. Le formateur aide l'apprenant à acquérir du contenu (la méthode est gratuite) et l'accompagne dans sa démarche réflexive (la pédagogie est payante). On se rapproche d'une technique d'enseignement ici aussi corporatiste : celle du compagnonnage médiéval. La relation éducative prime sur l'enseignement : la hiérarchie entre le maître et l'apprenti (le formateur et le futur professeur) est importante.

Nous avons ainsi décrit scientifiquement ce qui était visible sur le terrain et analysé philosophiquement comment l'évolution de l'évaluation des enseignants du second degré entraînait deux types de conséquences : d'une part sur les sciences de l'apprendre avec le développement de la réflexion personnelle, de pratiques variées, de verbalisation de ses activités, de formalisation de son expérience ; et d'autre part sur la didactique avec le primat de l'éducation sur l'enseignement, de l'accompagnement sur l'apprentissage pur. Tout n'est cependant pas positif. Cette norme d'évaluation par profession de ses pratiques est en effet critiquable dans le sens où elle ne laisse pas de chance à celui qui, faute d'être du bon milieu, n'a jamais connu le métier, n'a pas accompli les bonnes activités à formaliser pour l'évaluation¹².

Perspective critique sur la question de l'égalité dans cette nouvelle légalité

Du fait de cette nécessité d'avoir pratiqué pour pouvoir être reconnu comme apte à enseigner, l'idéal méritocratique de la Révolution française serait perdu et l'on risquerait un retour des corporatismes : seuls les héritiers¹³ pourraient professer leurs pratiques car, fils de praticiens, ils ont appris à faire et peuvent y réfléchir. La logique de la reproduction des classes sociales que dénonçait le sociologue Pierre Bourdieu¹⁴ serait ici aussi implacable. Le mythe du concours reste faussé : tous les concurrents courent certes vers la même ligne d'arrivée, mais chacun a son point de départ, selon son milieu social ou l'institution qui l'a préparé et l'a positionné différemment au moment de s'élancer. Quant au classement sur la ligne d'arrivée, il renseigne peu ou pas sur l'état d'arrivée : il ne dit rien de l'épuisement de ceux qui viennent de loin et ont beaucoup couru (le chemin est long depuis les milieux défavorisés) ou même de la réorientation de certains pour qui c'était trop facile et qui ne se

¹² C'est pour cela que la politique du stage, à visée formative, est inséparable de l'évaluation par profession de ses pratiques.

¹³ Au sens premier espagnol de *hijo de algo*, fils d'un noble possédant un titre

¹⁴ Bourdieu Pierre, 1970, *La reproduction*, Editions de Minuit, collection le sens commun.

sentent pas concernés par le devenir attendu des vainqueurs. En résumé, la profession de soi comme mode d'évaluation change certes les techniques d'apprentissage, mais elle ne résout en rien la contradiction de notre société entre le mythe égalitaire du concours et la réalité des inégalités éducatives et d'accès à un métier.

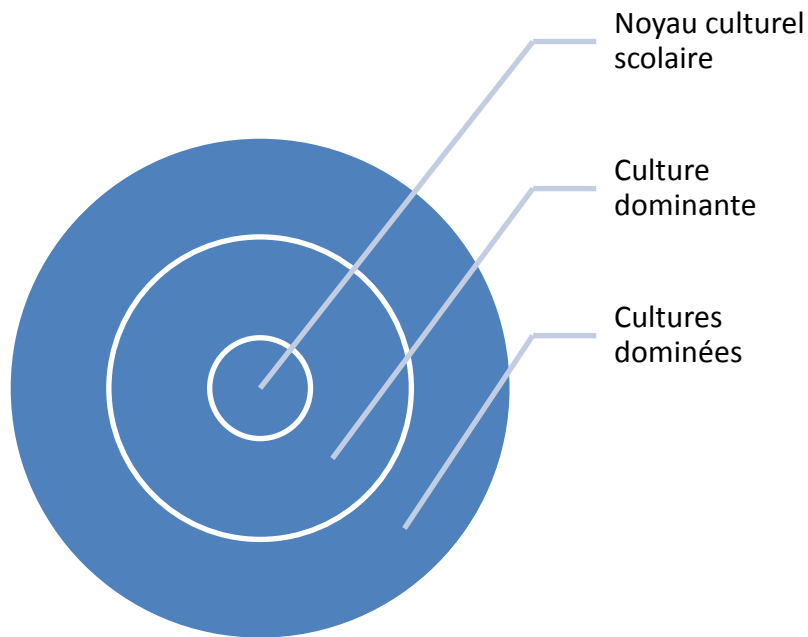
Le philosophe de l'éducation John Dewey¹⁵ rappelle la fonction sociale de l'école qui est de transmettre à la nouvelle génération le meilleur de ce que l'ancienne génération a connu – nous nous référons ici à son chapitre introductif de *Democracy and Education* et non aux vues développées dans *Experience and Education*. L'expérience des anciens, traduite en signes verbaux, est léguée aux plus jeunes. Ce sont à la fois une vision de la réalité et un *ethos* (gestes, comportements, valeurs, normes, règles, émotions,...) qui sont transmis. C'est la mémoire collective qui passe d'une génération à une autre, qu'elle soit mémoire vive, transmise par la parole, ou mémoire morte qui se fixe dans les écrits et dispositifs techniques – la distance privilégiant la seconde, mémoire suffisamment dure pour durer.

Nous croisons cette idée à nouveau avec la sociologie de l'éducation de Pierre Bourdieu¹⁶, montrant la proximité culturelle des classes dominante avec la culture scolaire : la culture cultivée est plus proche des savoirs légitimes qui s'enseignent à l'école que les cultures populaires - qu'elles soient étrangères (immigration) ou ouvrières. Pour illustrer ceci, nous pouvons songer au concours d'entrée à l'Institut d'Etudes Politiques, où la reproduction sociale est très forte et où l'épreuve de dissertation de « culture générale » traduit l'appartenance à la bonne culture. Toutefois, cette épreuve est jugée inutile dans le cas de dossiers scolaires de très bonne qualité qui sont admis sans passer le test de culture générale.

Croisant les théories de Bourdieu et de Dewey, nous obtenons ainsi un modèle de trois cercles concentriques, plaçant la culture scolaire au centre, entourée de la culture dominante, puis des cultures populaires périphériques. Cette vision d'un centre culturel à transmettre montre comment *chaque société fait germer dans l'esprit de la nouvelle génération le noyau culturel qui lui permettra de reproduire le meilleur de ce qu'elle a été.*

¹⁵ Dewey John, 2004, *Democracy and education*, Dover Publication.

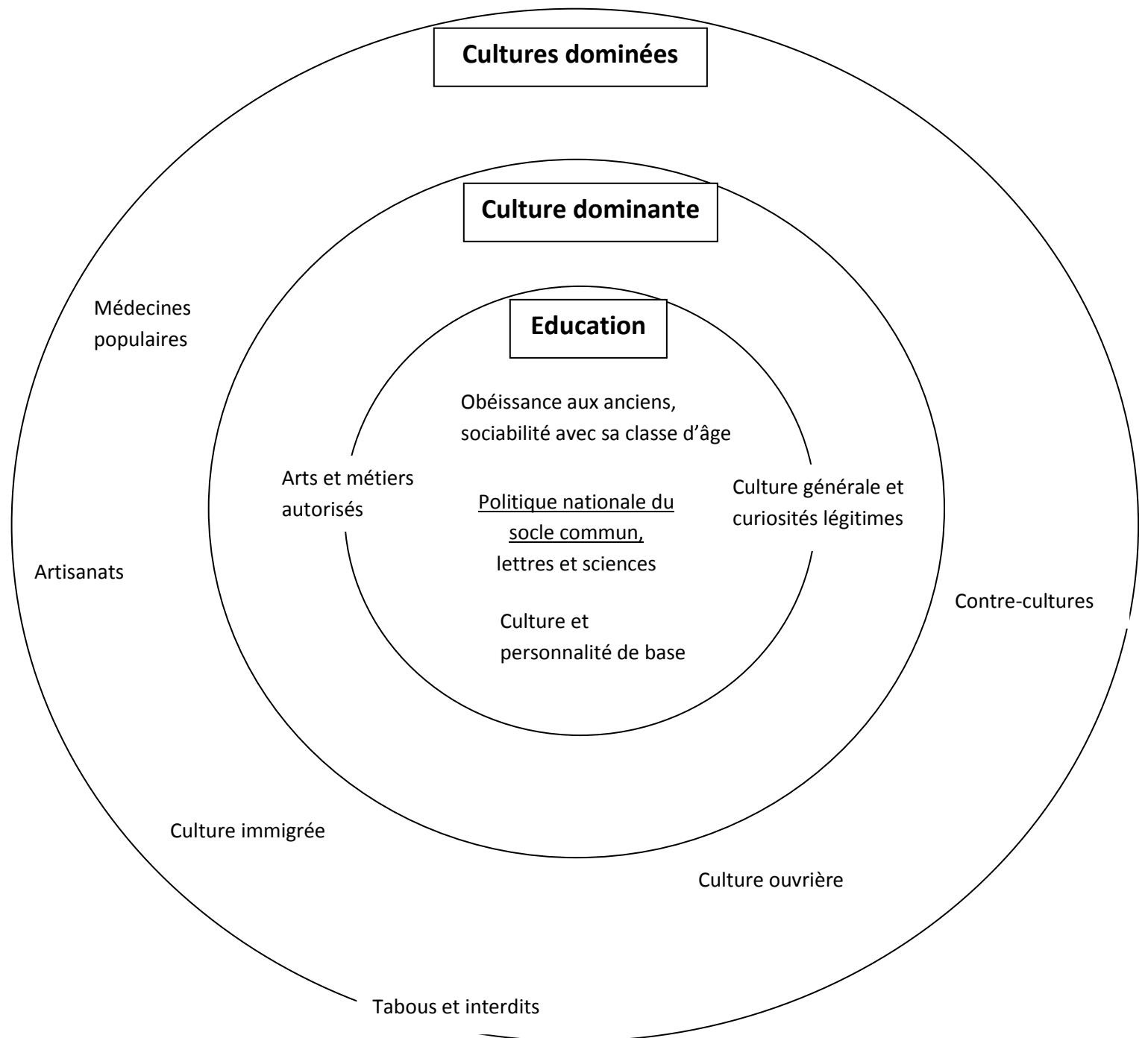
¹⁶ Bourdieu Pierre, 1970, *La reproduction*, Les éditions de Minuit, Paris.



Transmission du noyau culturel par l'école

Ce qui peut être détaillé par le schéma suivant, représentant spatialement une typologie des savoirs selon qu'ils sont plus ou moins centraux ou périphériques dans notre culture¹⁷ :

¹⁷ Nous sommes conscients que nous prenons ici le risque de « l'espitémocentrisme scolastique » dénoncé par Pierre Bourdieu dans ses Méditations pascaliennes. Nous soutenons la vision d'Henri Mendras, dans *La seconde révolution française*, d'une « galaxie centrale » que nous présentons hiérarchisée dans les schéma ci-dessous.



La transmission du noyau culturel par l'école

L'évaluation par profession de ses pratiques se situe au cœur de ce modèle de transmission : un fils d'enseignant possède un art ou métier autorisé, une pratique familiale qu'il peut valoriser lors du concours de la Raep. L'autre partie de l'épreuve repose sur l'apprentissage scolaire du socle commun, voire de la culture générale – et la sociologie de l'éducation¹⁸ a montré comment ceci était fortement déterminé par l'origine sociale de l'apprenant.

Comment la distance modifie-t-elle ces enseignements ? L'image de la transmission du noyau culturel pour le faire germer dans l'esprit de la jeune génération peut être trompeuse : il ne s'agit pas d'un contenu figé à reproduire tel quel, des paroles mortes à ânonner. Bien au contraire, la formation telle qu'elle s'observe en actes consiste à apprendre à faire et à penser. Les compétences transmises sont des savoirs penser et des savoirs faire. Ce sont à la fois des techniques de corps au sens de l'ethnologue Marcel Mauss¹⁹ (domestiquer l'œil pour qu'il sache lire, la main pour qu'elle puisse écrire proprement, la bouche pour que ses muscles permettent de parler des langues étrangères) et des techniques de pensée telles que le conçoit le philosophe Michel Foucault²⁰. C'est la mémoire, l'imagination, l'affection qu'il faut formater pour que les plus jeunes puissent penser, sentir et agir comme les anciens²¹.

Tous ces actes de formation sont dépendants du média par lequel ils sont exécutés. Apprendre l'anglais dans une classe de jeunes français, où il faut exercer son oreille à distinguer les sons émis par son professeur de ceux, dissonants, de ses camarades, pour ensuite parler devant tous en maîtrisant sa pudeur ou sa peur du public, est très différent d'apprendre l'anglais avec une méthode individuelle en ligne : les sons présentés sont alors plus purs, on répète seul, sans retour sur la qualité de ce que l'on émet, sans personne pour railler ou féliciter, et à son rythme, au gré de ses envies. Cet exemple de l'anglais est valable pour tous les enseignements : on ne reproduit pas le noyau culturel de l'ancienne génération de la même manière selon que l'on apprend en présence d'un professeur ou à distance.²²

L'expérience sociale de l'école est elle-même modifiée. La transmission du noyau culturel est souvent réservée à l'élite de la société : c'est la tradition du maître de philosophie chez qui le jeune noble de l'Antiquité est placé ou, plus humblement, celle du précepteur bourgeois au siècle des Lumières. L'éducation est alors un bienfait réservé à la classe aisée qui veut préserver ses enfants de

¹⁸ Cf. Les travaux de Pierre Bourdieu dans *Les héritiers* et *La reproduction*, éditions de Minuit

¹⁹ Mauss Marcel, 2002, *Manuel d'ethnographie*, Payot, La petite bibliothèque Payot, Paris

²⁰ Foucault Michel, 1998, *Surveiller et punir*, Gallimard, Tel, Paris

²¹ La tentative d'emprise de l'école sur les esprits est totale, et ceci explique la proximité des pouvoirs religieux des œuvres éducatives : l'Eglise catholique et les jésuites en Occident, la *madrassa* musulmane.... Où même l'Ecole républicaine française qui, en partie née de la Convention, apprend à lire et à écrire en français (et non en langues régionales) et à compter avec les poids et mesures établis par la Révolution française. Cette tentative n'est cependant pas toujours un succès comme le montre aujourd'hui l'échec scolaire et les autres instances socialisatrices (télévision, entreprise, armée,...)

²² Dans cet ouvrage, nous renvoyons au chapitre sur l'enseignement à distance à l'université de Corinne Baujard

l'oisiveté et de ses dangers. C'est aussi la réalité sociale de la reproduction des élites dans les grandes écoles françaises ou les universités prestigieuses anglo-saxonnes. C'est enfin et surtout la théorie de la classe de loisir du sociologue Veblen²³, qui veut que seuls une élites oisive a le temps de se former, tout comme l'étymologie même du mot école qui renvoie au loisir et donc à la classe sociale qui peut se le permettre.

Au-delà du contenu de formation, des connaissances transmises, l'école est alors un lieu de reconnaissance où l'on apprend des codes communs qui permettront de se reconnaître dans la bonne société plus tard. Tous partageront les mêmes goûts, les mêmes attirances (ou valeurs), les mêmes savoir-faire (ou plutôt avoir su-faire) et les mêmes préjugés liés à leur rang : la formation est conformation, ciment de la nation, elle assure l'unité sociale – autour de la hiérarchie des positions héritées. Elle établit une hiérarchie entre ceux qui, sans éducation, devront innover pour conquérir leur place dans la société, ou reproduire une culture périphérique et populaire, et ceux qui pourront légitimement reproduire le meilleur de la société ancienne. L'école transmet des valeurs communes pour ceux qui seront au centre de la société, et, à son niveau le moins prestigieux, des valeurs spécialisées complémentaires qui préparent à des métiers déterminés.

Comme pour un rite de passage²⁴ du statut d'enfant commun à adulte supérieur, le processus social isole les jeunes prétendants (dans l'endroit de l'école, hors du monde du travail et coupé de la famille), leur fait passer une série d'épreuve (apprentissage vérifiés par des examens, tests) pour enfin leur donner le statut supérieur (via le diplôme). Que se passe-t-il dans le cas de l'enseignement à distance ? Ce rite de passage réservé à l'élite est modifié – sans être supprimé²⁵ : plus de groupe homogène, de promotion, plus d'épreuve commune clairement identifiée : tout se passe seul, isolé, loin de tous. Le fonctionnement même de l'institution scolaire comme rite de passage est peut être à repenser : on touche là à l'éducation, c'est-à-dire à la relation sociale pure.

Pour conclure cette perspective critique, ce modèle d'évaluation normé, c'est-à-dire autorisé, n'est cependant pas si novateur qu'il peut paraître. En effet, l'épreuve de recrutement dans nombre de sociétés privées ou administrations publiques passe par le traditionnel curriculum vitae dont la rédaction – en adéquation avec l'offre d'emploi – est un art relativement comparable et tout aussi inégalitaire. Ici, l'évaluation est ramenée au récit biographique, toujours plus ou moins illusoire²⁶, introduit et norme les jeux de présentation de soi²⁷.

²³ Veblen Thorstein, 1979, *Théorie de la classe de loisir*, Gallimard, Tel, Paris.

²⁴ Van Gennep Arnold, 2011, *Les rites de passage*, A&J Picard, Picard Histoire.

²⁵ Il reste parfois, par exemple, la cérémonie de remise de diplôme

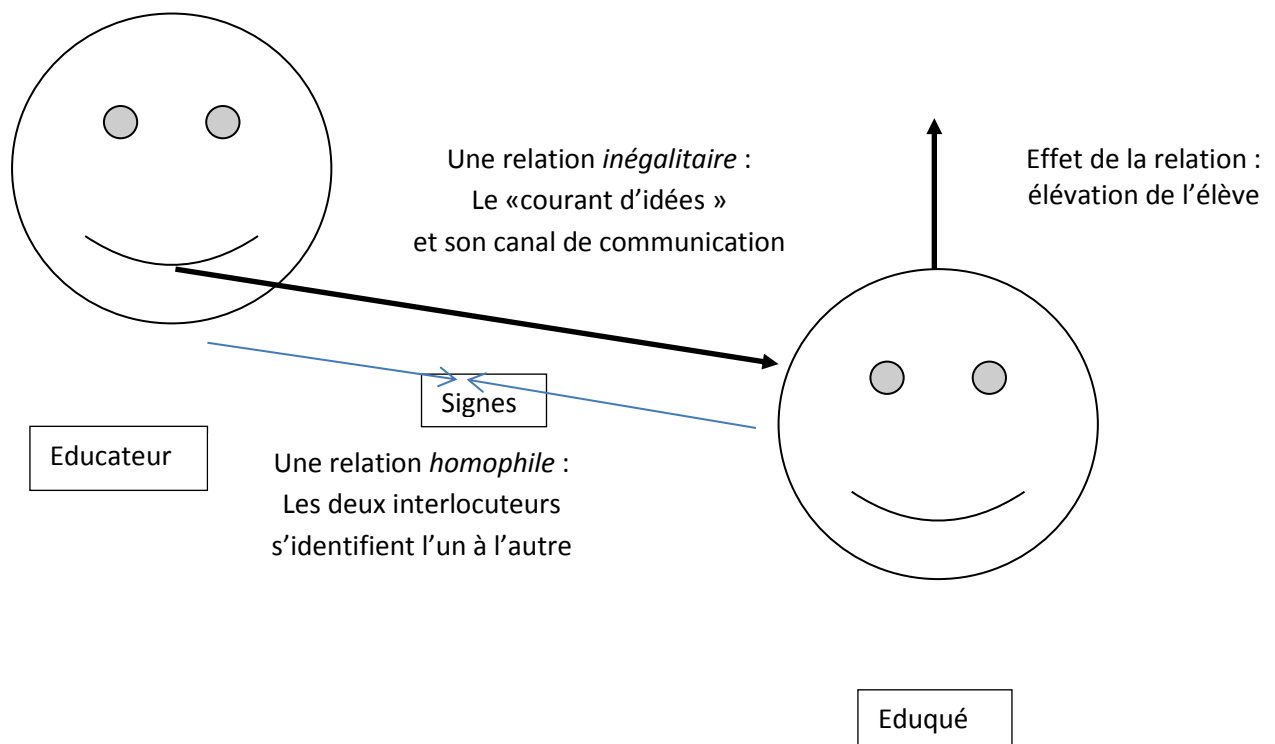
²⁶ Bourdieu Pierre, 1986, « L'illusion biographique » dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°62/63.

²⁷ Goffman Erving, 1990, *The presentation of self in everyday life*, Penguin.

4/ Synthèse : conséquences sur la relation éducative apprenant-formateur

La relation éducative

Nous avons défini l'enseignement par les signes à transmettre, la méthode aristotélicienne. A l'opposé, l'éducation est pédagogie, accompagnement de l'élève à la manière de *l'Emile* de Jean-Jacques Rousseau. C'est cette relation éducative, ce fait social, qui sera principalement transformé par la distance. Avant de détailler les modalités de la transformation, illustrons notre définition de l'éducation par un schéma qui nous servira de point de départ. Le schéma représente une relation inégalitaire entre un maître (point haut) et un élève (point bas), relation qui permet l'écoulement d'un courant d'idées, de signes ou d'enseignements. Cette relation est homophile, dans le sens où le maître et l'élève vont se rapprocher au fur et à mesure que l'éducation avance. La relation éducative a pour produit l'élévation sociale de l'élève.



La relation éducative

Cet écoulement d'un point haut vers un point bas est vrai au niveau microsocial, entre un maître et un élève, mais aussi au niveau mésosocial entre des institutions d'enseignement hiérarchisées ou au niveau macrosocial entre des pays de pouvoirs culturels différenciés. Ainsi le Conservatoire national des arts et métiers rayonne et diffuse ses idées auprès d'universités créées dans d'anciennes colonies françaises, tout comme les idées et la culture américaines ont irrigué l'Europe de l'après seconde guerre mondiale. Toujours le courant d'idées va du point haut vers le point bas et les signes se diffusent en cascade d'un pouvoir fort vers un pouvoir faible.

Voyons en quoi l'insertion d'un média entre le maître et l'élève – papier, téléphone, télévision, Internet – ou ce que l'on appellera plus communément distance, va modifier la relation éducative. Nous confirmerons par là-même l'hypothèse que la relation enseignant-enseigné est plus importante que l'enseignement qui transite, que la modalité technique du média, ou canal de communication, prime sur le type de signes transmis, pour comprendre les effets de la distance.

Nous présenterons d'abord ce qui est transformé dans la relation éducative par l'effet des médias, puis ce qui est conservé, notamment la métaphore théâtrale.

Les effets des médias

Les chercheurs anglo-américains ont étudié, média par média, l'impact de la technique sur la pédagogie. Ainsi plusieurs thèses ont été soutenues aux Etats-Unis ou au Canada sur l'utilisation du film, du téléphone ou encore de l'Internet pour se substituer au cours en salle de classe. Les dispositifs sociotechniques transforment la relation enseignant-enseigné²⁸. Voyons ce qu'il en est, en France, dans le quotidien des agents publics du principal opérateur national. Détaillons les conséquences pédagogiques de chacun de ces médias en les classant par ordre d'interactivité croissante.

Le cours sur support papier (de type livre ou fascicule) et le site Internet où ne peuvent qu'être téléchargés des documents (.pdf) sont les moins interactifs. Le centre d'enseignement met les cours à disposition de ses inscrits (étudiants collégiens, lycéens ou inscrits à l'université pour préparer, par exemple, un concours de la fonction publique) et ceux-ci

²⁸ Voir par exemple la notion de distance transactionnelle chez Moore dans le *Handbook of distance education opp. Cit.*. Ce même ouvrage liste dans ses premiers chapitres les thèses qui ont jalonné l'histoire des recherches nord-américaines sur l'enseignement à distance.

peuvent faire un retour mensuel sous forme de devoirs que les enseignants corrigeront. Pour l'enseignant il n'y a aucun stress dans son travail puisqu'il n'a pas de dynamique de classe à gérer (« faire la police », « réveiller la classe »). Tout au plus l'incertitude de savoir si son cours a bien été suivi et compris (l'enseignant ne peut pas lire dans les yeux des apprenants s'ils suivent bien comme il pourrait le faire dans une salle de classe). C'est ce métier traditionnel d'enseignant à distance, peu interactif et donc peu demandant émotionnellement, qui a conduit nombre d'académies à placer dans l'institution observée des personnels en maladie de longue durée. Les pathologies physiques (surdité partielle, aphonie,...) ou mentales (troubles bipolaires) ne permettent plus d'assurer les cours dans la salle de classe mais s'adaptent bien aux contraintes allégées de l'enseignement à distance. Du côté des élèves, c'est une nouvelle façon d'apprendre à laquelle il faut s'adapter : avancer à son rythme et librement suppose d'être capable de se fixer des contraintes, d'être autonome. L'apprenant doit être capable de diviser le travail en unités d'apprentissage régulières et de se « mettre au travail » tout seul, voire de surmonter une incompréhension ou une difficulté sans l'aide immédiate d'un enseignant. Aux élèves des DOM TOM ou des fils d'expatriés, public important de l'institution, s'ajoutent ainsi les professionnels voulant reprendre leurs études et ayant une plus grande maturité. Au final, la relation éducative distanciée par le cours papier est peu interactive, soulage le professeur et demande à l'apprenant de compenser par plus d'efforts personnels. Les efforts de l'institution, comme nous l'écrivions dans la première partie, visent à rétablir de l'interaction pour réintroduire plus de pédagogique. L'offre de formation, celle des enseignants rédacteurs de cours, est ainsi complétée par des services d'éducateurs : accompagnement, tutorat ou pédagogique par téléphonie ou sur forum..

Le téléphone rétablit la synchronicité dans la relation éducative. En cas de difficulté, l'apprenant peut appeler un professeur en charge de sa discipline pour obtenir une aide de méthode, ou même le responsable de formation pour obtenir des conseils sur l'organisation de son travail. Pour le personnel enseignant, la relation individuelle permet de prendre l'ascendant plus facilement que pour une question posée en public, dans la salle de classe. Le métier de l'enseignant à distance par téléphone est donc là aussi facilité. Le problème est que seuls les élèves les plus motivés appellent et ce sont donc les meilleurs qui voient leurs compétences renforcées.

Le forum sur site Internet permet de retrouver la dimension collective avec ses dynamiques tant positives que négatives. Les élèves peuvent poser des questions sur le forum

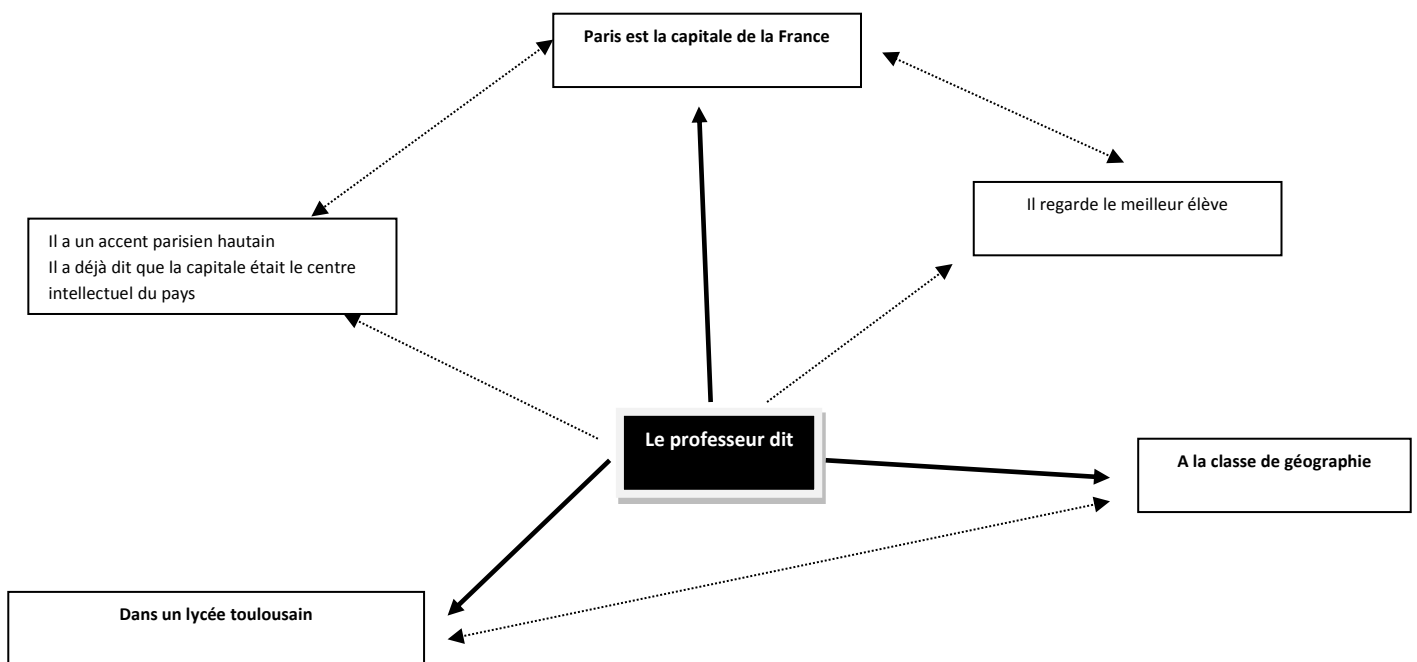
de leur formation et un formateur veille à ce qu'une réponse soit fournie dans un délai de trois jours. L'enseignant à distance est relativement protégé par le caractère asynchrone de ses interventions (il n'est pas tenu de répondre immédiatement et ne sera donc pas « débordé » par le groupe) et par le fait que, invisible, il peut demander de l'aide à un collègue (il est donc rarement mis en porte à faux et tout élément perturbateur du forum peut être traité collectivement par le corps des enseignants). Les élèves ont souvent un bon sentiment à l'égard des forums, du moins les plus jeunes, car ils peuvent y chercher librement des informations parmi les questions qui ont déjà été posées. Ils permettent, qui plus est, de retrouver un esprit de classe que l'on n'avait pas dans les relations individualisées.

Le média qui produit le moins de distorsions par rapport à la présence est relativement récent : il s'agit de la classe virtuelle. Un enseignant peut, par le truchement d'un ordinateur connecté à Internet et équipé du logiciel approprié, animer un cours dans une classe virtuelle : il sera entendu et vu en direct par un groupe d'apprenants. Le son et l'image se combinent en temps réel, la situation se rapprochant de celle d'une salle de classe réelle. Le dispositif informatique demande cependant une certaine connaissance du logiciel puisqu'il faut pouvoir se concentrer sur l'enseignement tout en surveillant les différentes fonctionnalités éducatives : distribution de la parole aux élèves, retour par messagerie instantanée, partage d'application... afin de préserver l'attention des participants, il est conseillé aux enseignants de souvent poser des questions. Ils procèdent alors sous forme de sondages et s'assurent ainsi que tous les étudiants suivent.

Au final, malgré les avancées techniques importantes des vingt dernières années (forum du site Internet, classe virtuelle), l'enseignement à distance entraîne un affaiblissement de la relation éducative. Les canaux de communication sont plus fins et seuls l'écrit, la voix (téléphone) et la vision (classe virtuelle, film) sont transmis : pas de relation touchante, pas de ressenti lorsque les élèves apprennent à distance. La relation éducative n'est plus multi-sensorielle. A cela il faut ajouter une interactivité moindre (surtout dans le cas du papier) et, lorsqu'il y a interactivité, elle n'est pas toujours synchrone. Nombre de média décalent la question et la réponse dans le temps, introduisant une distance temporelle dans la relation éducative.

Une note interne de l'institution, émanant, en janvier 2012, de la direction de l'innovation, classait les différents média par le degré d'ambiguïté. Ainsi les média les plus interactifs seraient les plus ambigus : cette vision conservatrice place le papier ou le fichier à

télécharger comme peu ambigu (un seul message clair est transmis) alors que le téléphone ou la classe virtuelle seraient plus ambigus (car le ton de la voix peut contredire la parole, les mouvements du visage contredire les mots). Nous allons visualiser cette théorie à l'aide d'une carte mentale. Là où un enseignement en salle de classe est parasité par la richesse des canaux de communication et les circonstances d'énonciation (la déictique produit parfois des injonctions paradoxales), un message transmis par papier est plus clair car plus pauvre.



Carte des échos de signification
exemple du cours de géographie

Lorsque le professeur dit « Paris est la capitale de la France » à la classe de géographie, dans un lycée toulousain, après avoir expliqué que Paris était le centre intellectuel du pays, ce message clair peut être parasité par des informations secondaires. Ainsi, le fait qu'il regarde le meilleur élève au moment où il dit ceci et le fait qu'il a un accent parisien hautain donnent au même moment des informations sur 1/ son positionnement hautain par rapport à la salle de classe (il se dit parisien par son

accent et s'adresse à des toulousains, ville qui n'est pas la capitale) et 2/ son positionnement encourageant par rapport au meilleur élève (il le regarde comme si Paris lui était associé puisque c'est le centre intellectuel).

Le même message « Paris est la capitale de la France » écrit dans un cours sur support papier et envoyé également, sans accent ou regard, à tous les inscrits, sera moins ambigu. Aucun écho de signification ne viendra parasiter le message. L'écrit est plus neutre car il épure l'enseignement. Le média a ainsi un effet réducteur qui diminue les ambiguïtés entre l'émetteur et le récepteur.

Le métier d'éducateur est donc modifié par la distance : plus sécurisé, moins stressant, car moins interactif ; la relation d'enseignement est plus efficace sur certains points car plus épurée quant aux messages transmis. Voyons, à l'inverse, une vision du métier qui est stable et qui se conserve lorsque l'on passe de la présence à la distance.

La conservation de la métaphore théâtrale

Comme nous l'avons montré dans le dossier²⁹ que nous avons dirigé dans la revue *Education Permanente* sur le thème « La formation par le théâtre », les liens entre le théâtre et l'éducation sont multiples. L'enseignement peut alors être vu comme un art plus que comme un métier.

Dans les *Politiques*, Aristote fait du spectacle un outil d'éducation. Thème qui sera repris au siècle des Lumières dans une controverse philosophique célèbre portant sur la création d'un théâtre à Genève : les textes mis en scène sont-ils œuvre d'éducation populaire ou au contraire décadence et perversion des mœurs ? Car il est sous-entendu que l'on apprend (ou désapprend) lorsque l'on est placé comme spectateur.

Aujourd'hui, c'est en étant acteur que l'on apprend : les élèves sont mis sur le devant de la scène par un professeur metteur en scène, pour improviser en équipe, pour apprendre à parler en public, pour maîtriser leurs émotions... voire pour purger, par *catharsis*, des traumatismes.

Le lien entre théâtre et formation qui retient notre attention est le plus évident : c'est celui qui fait du théâtre une métaphore pour comprendre l'enseignement en salle de classe. Plusieurs livres de didactique font en effet l'analogie entre le professeur-acteur avec son rôle-cours présenté sur l'estrade-scène devant des élèves-spectateurs attentifs. L'acte d'enseignement est un véritable spectacle, parfois costumé (en blouse blanche de physicien), souvent simplement déclamatoire car les actes joués en interaction avec l'audience (le jeu de questions-réponses, l'adaptation au niveau des élèves) sont les

²⁹ *Education Permanente*, mars 2013, dossier : « Théâtre et formation ».

plus difficiles. Est-ce que la relation éducative, vue comme relation théâtrale, est modifiée par la distance ?

Alors que l'on pourrait croire que la distance supprime le spectacle, il apparaît, au sein de l'institution étudiée, que les termes mêmes de cette métaphore sont repris pour comprendre les pratiques professionnelles innovantes. Ainsi, le travail de formatage des enseignements pour les rendre compatibles avec une interface informatique est appelé, au sein de l'institution nationale : « scénarisation ». Il s'agit de mettre en scène le contenu de formation, de le présenter à l'internaute de façon à ce qu'il puisse naviguer aisément sur un poste informatique. L'enseignant n'est plus directement sur le devant de la scène : il tire les ficelles d'une machine qui accomplit l'acte éducatif à sa place, en relation directe avec les apprenants.

Au-delà du vocabulaire vernaculaire, nous soutenons que la métaphore théâtrale est plus profondément encore conservée par les gens du métier lorsqu'ils passent à la distance. En effet, le *theatron*, en grec ancien, est le lieu où l'on voit. Et cette essence visuelle de l'acte d'enseigner est conservée dans l'établissement public administratif par les nombreux dispositifs audiovisuels dans lesquels l'institution investit. Les studios d'enregistrement de l'établissement public diffusent en effet des vidéos, soit sous forme de films (documentaires, spots publicitaires), soit à destination des sites Internet (courtes vidéos, jeux vidéo). Ainsi, il s'agit encore de visualiser ce qui est enseigné, de théâtraliser l'enseignement.

C'est une de forces principales de cette industrie de la connaissance : sa division du travail est suffisamment poussée pour disposer de moyens d'investissement importants et concentrés sur des activités visuelles constituant le cœur du métier.

Conclusion

Notre terrain dans l'enseignement à distance, parmi les ingénieurs de formation concevant les dispositifs de préparation à l'épreuve de Raep des Capes et agrégation, nous permet de comprendre les conséquences de cette norme d'évaluation³⁰ consistant en une profession de ses pratiques :

- au niveau des sciences de l'apprendre, du point de vue de l'apprenant qui doit développer des qualités nouvelles : réflexion personnelle, pratiques variées, formalisation selon des référentiels, verbalisation intelligente

³⁰ Le dossier numérique de compétences, exemple d'e-portfolio

- au niveau de la didactique, du point de vue du formateur qui fait primer l'accompagnement pédagogique sur l'enseignement de contenus et voit ainsi son métier évoluer – et ce bien que des inégalités macro-éducatives critiquables persistent dans la transmission du noyau culturel.
- enfin au niveau synthétique de la relation éducative entre apprenant et formateur où, dans le cas de l'enseignement à distance, nous assistons à un épurement de l'enseignement sous l'effet de la médiatisation des contenus, tout en conservant une dimension visuelle (ou théâtrale) importante

Ainsi un nouveau type d'évaluation, consistant à professer ses pratiques, normalise les pratiques éducatives selon les nouvelles voies que nous avons tenté de montrer. Notre chapitre à visée heuristique pourrait alors être résumé par l'idée de nouvelle standardisation des pratiques.

Références bibliographiques

- Barbier J.M. (dir.), 2011, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Education et Formation
- Bortef G. le, 2009, l'article « Ingénierie de la formation » dans *l'Encyclopédie de la formation* (Puf-Demos, 2009) dirigée par Barbier, Bourgeois, Chapelle et Juano-Borbalan
- Bortef G. le, 1990, *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Les Editions d'Organisation
- Bourdieu P., 1986, « L'illusion biographique » dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°62/63.
- Bourdieu P., 1970, *La reproduction*, Editions de Minuit, collection le sens commun.
- Cheng, Chau (2012) « A study of the effects of goal orientation on the reflective ability of electronic portfolio users » in *Internet and Higher Education* n°16
- Dewey J., 2004, *Democracy and education*, Dover Publication.
- Fabre M., 1994, *Penser la formation*, PUF, l'éducateur
- Ferrandis Y., 2013, *La Raep dans les concours*, La documentation française
- Foucault M., 1998, *Surveiller et punir*, Gallimard, Tel, Paris
- Goffman E., 1990, *The presentation of self in everyday life*, Penguin.
- Hayek L.V., 2013, *Droit, législation et liberté*, PUF
- Lebon G., 1920, *Psychologie de l'éducation*, Edition Kindle de Flammarion,
- Lopez-Fernandez et Rodriguez-Illera, 2008, « Investigating university students' adaptation to a digital learner course portfolio » in *Computers & Education* n°52
- Marty O., 2014, *documents de travail* sur le site <http://educations.voila.net> (HalSHS)
- Marty, O. (dir.), 2013, dossier : « Théâtre et formation » dans *Education Permanente*, n°193,.
- Mauss M., 2002, *Manuel d'ethnographie*, Payot, La petite bibliothèque Payot, Paris
- Moore M. G., 2007, "The Theory of Transactional Distance" in *Handbook of Distance Education*, pp. 89-105, Second Edition, Lawrence Erlbaum Associates, publishers, Mahwah, New Jersey, London. Nous avons traduit, avec l'accord de l'auteur, ce chapitre qui est archivé sur HalShs
- Van Gennep A., 2011, *Les rites de passage*, A&J Picard, Picard Histoire.
- Veblen T., 1979, *Théorie de la classe de loisir*, Gallimard, Tel, Paris.