

**NORMAND Romuald. *Gouverner la réussite scolaire.
Une arithmétique politique des inégalités***

Berne : Peter Lang et Lyon : ENS de Lyon, 2011, 260 p.

Éric Mangez



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3729>

DOI : 10.4000/rfp.3729

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2012

Pagination : 136-138

ISBN : 978-2-84788-379-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Éric Mangez, « NORMAND Romuald. *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 179 | avril-juin 2012, mis en ligne le 30 novembre 2012, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3729> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3729>

que la laïcité est perçue par certains comme un principe à prétention holiste, surplombant, excluant.

Si la difficulté vient de ce que laïque est entendu à l'opposé de son sens étymologique (commun à tous), elle est aussi liée à notre perception de la morale, et à notre idée de l'État. Nous ne voulons plus des devoirs, nous ne croyons plus en un bien commun. Mais alors à quoi croyons-nous en termes de morale en quelque sorte démoralisée (et néanmoins moralisatrice...)? François Jaquet-Francillon définit d'entrée la morale laïque comme une morale civique, faite de devoirs envers l'État, « que tout élève doit connaître pour obtenir le statut de citoyen » (p. 109). Il propose une « généalogie du discours moral actuel ». Il décrit l'éthique de la sollicitude universelle (p. 115), qui d'un côté est une « descendante » de la bienfaisance, puis de la solidarité dont les aspirations ont abouti à l'État-providence, dont nous attendons « qu'il gère le malheur social », mais qui de l'autre pourrait bien avoir rompu avec le modèle de citoyenneté « classique ». L'éducation à la citoyenneté ne serait pas la même que l'éducation civique. Il s'agit d'une seconde citoyenneté, dont le problème est le suivant : « ces possibles réactions de solidarité face au malheur social sont-elles cohérentes avec la morale laïque "traditionnelle" ou républicaine, avec sa version du civisme et de la citoyenneté entièrement élaborées dans le cadre de l'État universaliste ? »

La démythification d'une caricature de la morale laïque aboutit-elle au désenchantement ? L'ensemble de ces textes montre l'inverse. Si les analyses convergent sur l'identification de nos perplexités et des problèmes, dont celui de la teneur, minimaliste ou positive, de la morale laïque, cette identification est une invitation à débattre, et à relever le défi de la question du sens de l'école. S'il est sensible que dans cette convergence, il y a des opinions distinctes, des discussions, et la conscience de polémiques en veille, l'ensemble séduit par le ton sur lequel les convictions sont partagées et départagées. Résistant aux réductions de la morale à un moralisme, ou à un conformisme social (les programmes de 2008 n'échappent pas à ce biais), cet ouvrage manifeste (comme nombre de prises de positions d'enseignants l'ont fait d'une autre manière), que l'on peut encore faire vivre l'esprit de l'école publique contre la lettre infidèle d'un programme, mais qu'on doit aussi en chercher posément la visée commune. À ceux qui donnent des leçons de morale, les auteurs rappellent que « nous n'y croyons plus », et à ceux qui négligent ou méprisent, ils montrent ce qu'un espace commun implique d'éducation. À distance de la démagogie politique, ou de quelque tentation sentimentale, sans sacralisation de la laïcité, cet ouvrage reformule sur un ton apaisé le cœur de la laïcité. Si la morale laïque a varié, à nous de réinventer celle qu'appelle notre situation de crise du « commun ».

Laurence Cornu
Université François-Rabelais de Tours, LLCP

NORMAND Romuald. *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités*. Berne : Peter Lang et Lyon : ENS de Lyon, 2011, 260 p.

L'ouvrage *Gouverner la réussite scolaire* de Romuald Normand se situe dans un faisceau de travaux, résolument réflexifs, qui étudient le rôle des connaissances dans le développement, l'évaluation, le choix et la mise en œuvre de politiques éducatives. La particularité de cette contribution tient au fait qu'elle ne se construit pas au départ d'une enquête et d'une recherche spécifique, mais qu'elle prend plutôt pour objet les recherches existantes, de manière à évaluer le rôle (politique notamment) qu'elles ont joué, à les situer les unes relativement aux autres, à montrer les tensions, les ruptures mais aussi les continuités qui les relient et les liens qu'elles entretiennent avec la décision politique. L'ouvrage de Romuald Normand est, en ce sens, un livre d'histoire autant que de sociologie.

L'ouvrage, structuré en trois parties comprenant chacune trois chapitres, est fort dense. La première partie intitulée comme le titre de l'ouvrage offre une forme de contextualisation historique de la « mesure » en éducation sur différents aires géographiques, en particulier la France, les États-Unis et l'Angleterre. On y montre que l'histoire des mesures en éducation (mesures des performances, mesures des inégalités, mesures du quotient intellectuel, etc.) ne peut se comprendre qu'en tant qu'elle est façonnée par des enjeux politiques, économiques et scientifiques. Au delà de la description minutieuse de multiples événements historiques, l'auteur identifie certaines tendances émergentes : la production de la connaissance « s'effectue de plus en plus en dehors de l'université » (p. 73) ; elle tend à se distribuer dans une diversité de lieux (universités, agences gouvernementales et intergouvernementales, *think tanks*, agence de consultants...). Le rôle joué par la connaissance ne consiste plus principalement à décrire et analyser, mais bien à prescrire et à décider. La production de connaissance constitue désormais en soi un moyen de gouverner (Ozga, 2008).

La seconde partie de l'ouvrage traite de manière privilégiée les nouvelles sciences de gouvernement de l'éducation qui se déploient à l'échelle internationale. L'analyse du développement progressif d'une forme de gouvernement européen de l'éducation y tient une place importante. Le gouvernement de l'éducation européen qui se met en place n'a pas véritablement de centre et ne procède pas au moyen de normes hiérarchiques : il se réalise au travers d'un « ensemble d'institutions et d'agences dispersées, dans le secteur public comme dans le secteur privé » (p. 118), qui participent à la production de recommandations, de points de repères destinés aux responsables nationaux des systèmes éducatifs. Faisant écho notamment aux travaux de Dale

(2006) et de Lawn et Lingard (2002), Romuald Normand rappelle ainsi que la dynamique d'eupéanisation de l'éducation, qui ne conduit pas nécessairement à une forme de standardisation des pratiques, se réalise principalement au moyen d'instruments de mesure, d'indicateurs, d'enquêtes internationales comparant les systèmes éducatifs, de nouvelles classifications européennes, de *benchmarking*, etc. Il souligne en outre que ces divers instruments sont en réalité souvent la traduction, dans le secteur de l'éducation et de la formation, d'impératifs liés à la stratégie européenne pour l'emploi (augmenter la productivité des jeunes, maintenir celle des plus âgés, développer le capital humain, etc.). Les choix (politiques) effectués par exemple par la Commission européenne substituent ainsi progressivement aux mesures d'inégalités de résultats en fonction des inégalités sociales d'origine des comparaisons de performance en fonction des systèmes éducatifs nationaux, des organisations ou des individus, rendus responsables (*accountable*) de leurs performances.

Le chapitre consacré aux travaux critiques qui ont questionné les nouvelles sciences de gouvernement (chapitre 6) constitue une pièce importante de cette seconde partie. Et Romuald Normand a certainement raison de conclure ce chapitre en soulignant que ces critiques n'ont finalement eu que peu d'effet sur le développement des politiques éducatives. Il va même plus loin lorsqu'il laisse entendre (p. 144-145) que les universitaires ont en réalité perdu une bonne partie de leur autonomie et de leur influence au profit de nouveaux espaces (agences, *think tanks*, réseau d'experts, etc.) qui produisent sans cesse davantage d'indicateurs, de comparaisons, de *benchmarks*. Au panorama fort riche des critiques dressées par Romuald Normand, il faudrait encore ajouter deux auteurs, Nóvoa¹ et Schriewer (voir par exemple Schriewer, 2000), qui ont contribué de manière significative au débat relatif au rôle des comparaisons internationales en éducation.

La troisième partie de l'ouvrage, intitulée « L'État managérial et les politiques d'obligation de résultats en éducation », montre comment la notion d'obligation de résultats a contribué au retrait relatif de l'État et à la montée en puissance de principes marchands aux États-Unis et en Angleterre : évaluation des établissements (suivie de récompenses ou de sanctions), diversification de l'offre, liberté de choix, subventions diverses ou réductions fiscales pour des élèves défavorisés mais performants, etc. Romuald Normand montre ensuite que la situation française, même si elle s'ancre au départ dans un modèle de l'État nettement plus affirmé, s'est transformée selon des dynamiques analogues à celles observées dans les contextes anglo-saxons.

Cet ouvrage, sans équivalent, fournit un ensemble de constats empiriques relatifs à l'histoire récente des politiques éducatives, assorti de réflexions critiques. Ce qui frappe

dans ce travail, c'est cette alternance entre développements descriptifs richement documentés et moments analytiques et critiques assez vifs. Par endroits, la densité des informations livrées au lecteur rend d'ailleurs difficile le suivi du fil conducteur critique. Celui-ci est cependant régulièrement repris dans les conclusions des différents chapitres. Certains lecteurs regretteront peut-être que le cadre d'analyse qui sous-tend ce travail ne soit toujours apparent. L'auteur entend emprunter un langage de description à la théorie de l'acteur-réseau. Et la notion de traduction est effectivement importante dans ce travail : comment des savoirs scientifiques sont-ils incorporés et transformés (parfois détournés) lors de leur « traduction » en politiques publiques ? Comment les idées circulent-elles non seulement entre sciences et politiques mais aussi d'un pays à l'autre, voire d'un continent à un autre ? Cependant le cadre d'analyse de l'acteur-réseau demeure peu structurant et peu apparent. Et on peine à percevoir de quelles manières il pourrait servir de support au renouvellement de la sociologie critique que Romuald Normand appelle de ses vœux dans la conclusion générale. Si, comme le suggère l'auteur, la sociologie critique de l'éducation devrait se donner pour tâche d'identifier et d'étudier les nouvelles « fonctions des systèmes éducatifs dans la globalisation » et d'examiner le degré d'« autonomie relative des politiques d'éducation » vis-à-vis des entités supranationales et des demandes externes issues de domaines connexes (emploi, politiques sociales, formation, marché...), ne devrait-elle pas s'équiper d'outils théoriques critiques davantage susceptibles de servir l'analyse du pouvoir et des rapports de forces (et de sens) à l'échelle internationale ?

Éric Mangez

Université catholique de Louvain, GIRSEF et CIRTES

NOTE

- 1 En particulier l'article, publié avec Yariv-Mashal (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003) et intitulé : « Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? ».

BIBLIOGRAPHIE

- DALE R. (2006). « Construire l'Europe en bâtissant un espace européen de l'éducation ». *Éducation et sociétés*, n° 18, p. 35-53.
- LAWN M. & LINGARD B. (2002). « Constructing a European policy space in educational governance: The role of transnational policy actors ». *European Educational Research Journal*, vol. 1, n° 2, p. 290-307.
- NÓVOA A. & YARIV-MASHAL T. (2003). « Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? » *Comparative Education*, vol. 39, n° 4, p. 423-438.

OZGA J. (2008). « Governing knowledge: Research steering and research quality ». *European Educational Research Journal*, vol. 7, n° 3, p. 261-272.

SCHRIEWER J. (2000). « World-system and interrelationship-networks ». In T. Popkewitz (dir.), *Educational knowledge. Changing relations between the state, civil society and the educational community*. Albany : Suny Press.

PASTRÉ Pierre. *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF, 2011, 318 p.

Pour introduire son ouvrage *La didactique professionnelle*, nom donné à une théorie de l'activité dont il est le concepteur, Pierre Pastré met l'accent sur le développement des humains « dans et par le travail », en se plaçant non pas du point de vue cognitiviste, mais du point de vue psychologique du « sujet capable » (Rabardel, 2005), celui qui dit « Je peux » avant de dire « Je sais ». Pastré fait partie de ceux qui pensent le développement des adultes tout au long de leur vie professionnelle, où il estime que se mêlent indissociablement construction de l'expérience et développement de nouvelles ressources cognitives lorsque les conditions sont réunies pour favoriser une intelligence au travail. Si ce développement au travail est toujours « son combat », pour autant, au vu de la situation sociale actuelle, il constate que plus l'intelligence se développe au travail et plus se développe aussi la fragilité psychologique des acteurs. L'injonction de professionnalisation qui suppose un fort engagement subjectif de la personne se colore aujourd'hui d'une aliénation d'un genre nouveau. La thèse de l'ouvrage est ainsi centrée sur « le développement des adultes au travail, dans ses avancées et ses blocages, dans ses potentialités et dans ses obstacles » (p. 2 et 3). Au delà des discours qui réduisent le travail à une valeur marchande, l'auteur précise que le développement s'opère malgré les obstacles et en dépit des contraintes, car il « est cette capacité qu'ont les humains de transformer les contraintes en ressources, le reçu en conçu, le subi en assumé » (p. 6). Sa conception du développement dans et par le travail est d'ordre historique et contingent. On comprend alors la différence affichée avec l'approche linéaire développée par Piaget à propos du développement des enfants. La notion de développement, tout comme l'avait conceptualisée Vygotski (1985), se lie dialectiquement avec celle d'apprentissage. Pour l'auteur, la capacité d'apprentissage est une des propriétés anthropologiques fondamentales des humains. Dès qu'ils agissent, écrit-il, ils apprennent : des situations, des autres et d'eux-mêmes. L'apprentissage est inhérent à l'activité et l'un des objectifs de l'ouvrage est d'œuvrer au rétablissement des relations entre le monde du travail et le monde de

l'école. Tout au long des huit chapitres qui constituent cet ouvrage, l'auteur présente son parcours lors de ses vingt-cinq années de recherche consacrées, dans la filiation des travaux de Vergnaud (1992), à « l'étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances en vue de les améliorer » lorsque la personne est au travail.

Dans le premier chapitre, la didactique professionnelle est présentée d'un point de vue historique, des origines aux principales étapes parcourues depuis 1990. On découvre au fil du texte combien les concepts de la didactique professionnelle doivent à la rencontre de réseaux de chercheurs appartenant à des champs théoriques différents. Tenir compte de la réalité de ces filiations est nécessaire, selon l'auteur, si l'on veut éviter de réduire la complexité conceptuelle de ce nouveau champ de recherche à un corpus théorique et formel propice à une lecture mécaniquement linéaire. Nous sommes ainsi invités à comprendre en quoi des concepts majeurs en « didactique des disciplines » (la didactique des mathématiques et la didactique des techniques en particulier) ont débouché, dans l'itinéraire conceptuel de Pastré, sur la didactique professionnelle, en y incluant la psychologie ergonomique. On comprend également en quoi la naissance de cette discipline est étroitement liée à la longue expérience de l'auteur dans la formation des adultes. Le point commun que note l'auteur entre didactique des disciplines et psychologie ergonomique réside dans le rapprochement entre apprentissage par et au travail et l'apprentissage par et à l'école. Les travaux de Vergnaud constituent pour Pastré la pierre angulaire de la rencontre entre ces deux courants.

Les chapitres 2 (« Le développement des compétences ») et 3 (« Penser l'activité en développement ») sont consacrés à une réflexion sur le *développement chez les adultes* avec deux entrées différentes. Dans le chapitre 2, Pastré montre en quoi cette notion s'est imposée à lui dans un contexte où le développement des adultes était considéré comme impossible d'un point de vue théorique (années soixante-dix et années quatre-vingt). Il qualifie de contingent le développement chez l'adulte, c'est-à-dire lié à des opportunités contextuelles (changement de fonction, changement dans le métier, entrée en formation, surgissement d'une nouvelle technologie, etc.). Il repère une mutation de la notion de compétence, laquelle « met de plus en plus l'accent sur la capacité d'adaptation à des situations variées dans un même type de métier » (p. 74) et la met en relation avec les évolutions du travail aujourd'hui. Il montre alors en quoi la notion de compétence peut être rapprochée de la notion de développement grâce à la théorie aristotélicienne de l'acte et de la puissance. L'activité ne peut se penser sans développement. Elle est analysable, c'est-à-dire qu'il est possible d'identifier la charge épistémique que recèle toute pratique professionnelle. L'auteur marque enfin en quoi le courant de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud permet de dépasser l'opposition toujours