

L'incertitude de l'action éducative : enseigner une action en tension

Élisabeth Chatel
École Normale Supérieure de Cachan

Visant l'éducation d'autrui, les faits d'enseignement sont souvent abordés dans la perspective d'un jugement de leur adéquation à leur finalité. Dans cet article, au contraire, je supposerai cette adéquation et, prenant les choses « comme elles sont », c'est-à-dire sans porter à leur égard de jugement de valeur, je voudrais montrer de quelle façon enseigner est une action et mieux définir de quel type particulier d'action il s'agit. Mais la spécificité de l'action éducative est déjà dans la définition adoptée de l'enseignement. En disant qu'enseigner est tenter de faire apprendre quelque chose à autrui, j'indique qu'il s'agit « d'agir pour faire agir autrui », une action relayée donc, mais une action relayée très particulière puisque le « relais » passe par des personnes et qu'il est en partie obscur, difficile voire quasiment impossible à désigner.

Pour montrer l'épaisseur de ces actions du fait de la tension interne qu'elles contiennent, je vais me pencher attentivement sur le cours d'un professeur. Je ne prétends pas que ce professeur, cette classe, ce cours soient représentatifs au plan sociologique, mais plutôt qu'étant un ensemble de leçons sur un thème, ayant eu lieu dans un lycée, ils supposent un mode de fonctionnement de l'institution scolaire et un mode de réalisation de l'action éducative effective, ils me fournissent pour ces raisons un matériau pour son analyse. On peut y lire les caractéristiques propres à l'action éducative en milieu scolaire, action relayée, à « double articulation » comme dit Baudouin (1999), que je définirai comme destinée à produire des significations.

La description qui va être faite reste probablement¹, à certains égards, en partie spécifique aux lycées français de cette fin du vingtième siècle et aussi à la matière enseignée, ici l'économie. Néanmoins, ce travail entend contribuer à une analyse de large portée de l'action d'enseignement quelle que soit la matière enseignée, tout en considérant celle-ci comme précisément située, c'est-à-dire prise dans un cadre institutionnel. Plus précisément, il s'agit d'étayer le point de vue selon lequel cette tension que nous allons montrer est partie prenante de l'effectivité de l'enseignement et d'enrichir l'approche des faits d'éducation, conçus comme « productifs », par la prise en compte de l'incertitude spécifique qu'ils comportent.

L'analyse d'un cours de première ES en Sciences économiques et sociales va former le corps de l'article. Avant cette analyse empirique j'indiquerai la problématisation dans laquelle je l'inscris, après je soulignerai les traits caractéristiques de l'action d'enseignement qu'elle met en évidence afin de préciser ce que cela ajoute à la question telle que posée initialement.

L'ACTION ÉDUCATIVE ET SON « PRODUIT »

L'interrogation porte sur ce qui est produit et comment par le fait d'enseignement. L'économie, entendue dans un sens substantiel², offre un cadre conceptuel possible pour cette analyse, dès lors que l'accent est mis à la fois sur l'action et sur ses effets « productifs ». Mais il ne faut pas entendre ce caractère productif de façon étroite, ni l'identifier à la notion de rentabilité ou à l'idée de marchandise. L'économie, entendue dans un sens large, se préoccupe des actions que mènent les hommes pour produire et distribuer des « richesses » ; dans cette acception certains courants prennent en compte et renouvellent l'analyse de l'incertitude dans la conduite de l'action menée avec autrui.³ C'est à eux que j'emprunte, non pour prétendre que l'enseignement est une opération économique stricto sensu, mais pour mieux cerner l'incertitude spécifique de l'action éducative, tout en affirmant son caractère « productif ».⁴ De l'action éducative il sera question dans cet article uniquement sur le versant enseignement et sur la dimension des savoirs. Cette dimension est privilégiée pour interroger le cours incertain de l'enseignement en contexte scolaire car elle cristallise la visée propre de l'école.

1. Il est difficile d'en juger faute d'éléments suffisants de comparaison.

2. Non dans le sens formel (science de l'allocation de ressources sous contrainte de rareté).

3. Je pense aux travaux de l'économie des conventions (*L'économie des conventions*, 1989 ; Orléans 1994a ; Salais, Chatel & Rivaud-Danset, 1998). Ces travaux, qui s'inscrivent dans l'économie « institutionnaliste », sont attentifs au contexte social et historique des actes économiques, ils les conçoivent comme socialement situés.

4. Pour plus de développement sur cette orientation voir Chatel, 2001.

Il convient cependant de mieux fonder ce privilège donné aux savoirs en précisant d'abord ce qui est entendu ici par « production d'éducation », puis en examinant certains apports conceptuels de l'économie de la connaissance, pour s'appuyer enfin sur des concepts issus des didactiques des disciplines, dans lesquels la dimension incertaine de l'action éducative est résolument introduite.

Une production d'éducation

En disant qu'enseigner est faire apprendre quelque chose à quelqu'un, on met l'accent sur le résultat attendu : faire apprendre quelque chose. À l'issue de l'enseignement on espère que les élèves ont changé, qu'ils en savent plus, qu'ils ont appris quelque chose.

En affirmant qu'il y a, à proprement parler, une action d'enseignement et quelque chose qu'on peut nommer production d'éducation en milieu scolaire, nous prenons position du côté des économistes qui défendent le caractère productif de l'éducation. L'ouvrage de Becker (1964) fonde les travaux en économie de l'éducation sur cette hypothèse, contestée par d'autres. Considérant en effet les dépenses en formation comme un investissement, Becker postule du caractère productif de l'accroissement des connaissances des individus. Mais le capital humain ne prend pour lui de valeur qu'en tant qu'il permet cet accroissement de productivité au travail et sur la scène de la production de marchandises. Le capital humain est donc une capitalisation de compétences au sein des individus. Si nous reprenons à notre compte la métaphore de l'éducation productrice de capital humain, nous le ferons en y voyant une production de potentialités pour la vie sociale sans la réduire à la seule productivité marchande, sans l'enfermer strictement dans l'individu et en acceptant l'incertitude de l'action relative à autrui (Chatel, 1998). Contrairement à Becker, nous soulignons la rupture entre le moment de l'éducation et celui de la production, rupture où se situe l'enseignement. Il ne s'agit pas de nier les phénomènes d'apprentissage sur le tas, mais plutôt de reconnaître que, pour l'essentiel, l'action prend son caractère éducatif d'un certain retrait à l'égard de l'action productive. Hors de l'action « en vraie grandeur », ce retrait, parfois de très courte durée, permet la prise de distance réflexive à l'égard de l'expérience ; par des épreuves, en partie simulées, il prépare, sans trop de dégâts, aux expériences pour de vrai. L'éducation et la formation ne sont donc pas seulement examinées pour leurs conséquences productives ultérieures mais comme étant en elles-mêmes susceptibles de produire une sorte de richesse : des connaissances appropriées par des personnes. De la sorte, nous rejoignons une autre tradition, celle d'une économie des savoirs (Maunoury, 1972). Ceci conduit à s'intéresser aux processus éducatifs pour eux-mêmes et à interroger ce qui se produit dans les écoles plutôt que de le tenir pour connu.

Le système scolaire n'est pas alors considéré strictement comme une administration, au sens où l'on y verrait un appareil destiné à l'exécution pure et simple des décisions de politiques éducatives. Les grandes structures des institutions d'éducation, les grandes décisions de politique éducative, les textes réglementaires constituent des ressources de l'action, non l'action elle-même ; leur mise en œuvre mérite l'attention. On attribue aux personnes – élèves, professeurs, administratifs, éducateurs – un rôle qui n'est pas seulement d'exécution dans le fonctionnement effectif des institutions scolaires. Les professeurs et éducateurs sont des médiateurs dans la construction de connaissances des élèves, c'est à leur action médiatrice que nous nous intéressons plus spécifiquement dans cet article.

Économie de la connaissance et éducation : quel rapprochement ?

Quel rapport peut-on établir entre la production éducative par le système scolaire et la question de la connaissance telle qu'elle est abordée en économie ? Qu'apporte ce rapprochement ?

L'importance qu'on reconnaît aujourd'hui aux connaissances dans les processus de production de l'économie contemporaine conduit l'économiste à considérer la connaissance comme un bien et à en interroger les caractéristiques. L'économie dite « de la connaissance » (Foray, 2000), bien que s'intéressant principalement à l'innovation technologique, donc à la propriété intellectuelle, prend le mot connaissance dans un sens fort. Alors que l'information exprime l'idée de transparence des données qui se transfèrent par duplication, la connaissance telle qu'elle est ici considérée n'a pas cette transparence, ni cette légèreté, elle doit être apprise. La connaissance est un bien très particulier ; il est difficilement privatisable en tant que bien⁵ et surtout il est cumulatif. La connaissance est le moyen de produire de la connaissance, c'est une capacité cognitive. Cependant toutes les connaissances n'ont pas la même forme, en conséquence les problèmes de leur transfert, de leur conservation ou de leur protection ne se posent pas de la même façon. L'économie de la connaissance reprend des sciences cognitives la distinction entre connaissances tacites et articulées. Les connaissances tacites sont très imbriquées dans l'action productive, elles s'acquièrent par un apprentissage qui suppose une relation personnelle et de proximité entre les protagonistes (Mangolte, 1997). Les connaissances articulées sont, quant à elles, explicitées assez complètement au moyen du langage, ce qui les rend beaucoup plus facilement communicables à d'autres, y compris à distance. L'apprentissage trouve sa place au travail en tant que

5. Il est difficile d'exclure autrui de son bénéfice, les économistes parlent de « non-excluabilité ».

sous-produit de l'activité principale, tandis que la transférabilité des connaissances est rendue plus aisée par la mise à distance de l'action, la mise sous d'autres formes, en particulier symboliques. Cette distinction est très importante, car elle permet de comprendre pourquoi l'économiste se préoccupe de la protection des connaissances articulées. Celles-ci sont porteuses de bénéfices dont pourraient profiter sans coûts des concurrents potentiels, du fait de leur accessibilité (non-excluabilité). Inversement, les connaissances tacites posent un problème de transmission. Néanmoins le caractère tacite ou articulé reste une question de degré, il ne faut pas y voir une séparation trop absolue. Parler de connaissances, alors qu'une partie de l'économie parle d'informations, est en effet admettre que les connaissances sont toujours cristallisées sur un support particulier, qu'elles sont inévitablement socialement situées et qu'elles ont toujours une composante tacite (Polanyi, 1966). Toute connaissance, même articulée, ayant une dimension tacite, une part idiosyncrasique persiste, toute la connaissance n'est pas dans ce qui est explicité. Une part reste à apprendre pour que la connaissance soit utilisable (Foray, 2000), le code n'est jamais complètement traduisible. De la sorte les connaissances, bien que ne s'usant pas par transmission à d'autres⁶, ne se transmettent pas toujours aisément, à l'encontre de l'information. Elles font l'objet d'une certaine « excluabilité naturelle ».

La reconnaissance de l'existence de corpus de connaissances extérieur aux personnes et cristallisé dans des supports divers permet à l'économie de se poser en propre la question de la transmission des connaissances. Ce déplacement autorise, me semble-t-il, un rapprochement entre l'économie de la connaissance et une économie de l'action éducative. Mais d'une part l'économie de la connaissance se pose centralement des questions différentes de l'économie de l'action éducative, en particulier celle de la protection et d'autre part l'économie de la connaissance ne va probablement pas assez loin dans la prise en compte de cette difficulté de transmission des connaissances pour contribuer à une formulation suffisamment exacte des questions relatives à la production d'éducation.

Pour accéder aux connaissances articulées auxquelles l'économie de la connaissance accorde une valeur, il faut déjà connaître les codes, posséder les langages et les modes de pensée qui permettent à la connaissance de contribuer à un processus cumulatif. L'enseignement en milieu scolaire est concerné par ces apprentissages préalables des significations et du maniement de divers langages, d'autant que les savoirs enseignés prennent une forme articulée, ils présupposent, eux aussi, une mise en forme symbolique de la connaissance. Mais entre maître et élèves il n'est pas question

6. Cette propriété de la connaissance de se diffuser sans se perdre en fait un bien dit « non rival ».

de protection, puisqu'au contraire l'enseignement vise principalement à faciliter l'accès d'autrui à des connaissances qu'il n'a pas ; la caractéristique de « non-rivalité » des connaissances articulées est poussée à son maximum dans la relation pédagogique⁷ car, contrairement au contexte marchand, la « non-excluabilité » est recherchée. Le maître cherche à rendre ses connaissances accessibles aux élèves, la protection est nécessairement absente de la relation éducative.

Cette nécessaire disponibilité de l'enseignant est renforcée par la nature même du processus d'apprentissage. Les théories constructivistes de l'apprentissage nous apprennent que le développement s'opère par réorganisations. Intégrer de nouvelles connaissances suppose, suivant les cas, des remaniements plus ou moins importants des connaissances déjà acquises. De la sorte parler de cumulativité des connaissances articulées comme le fait l'économie de la connaissance n'est peut-être pas très heureux⁸ car ce n'est pas d'un processus additif qu'il s'agit quand l'appropriation des connaissances est en jeu. La contribution des personnes à leur propre apprentissage est requise, l'accroissement des capacités cognitives n'a rien d'assuré, l'enseignement doit le susciter.

Concevant que l'appropriation des connaissances articulées ne va pas de soi, alors qu'elle est le moyen d'accès à d'autres connaissances, l'économie de la connaissance prend en considération l'existence d'un corpus de connaissances cristallisé dans des supports, ce que la théorie du capital humain ne fait pas. Elle voit le caractère nécessaire d'une action éducative préalable en milieu scolaire et entrevoit sa spécificité didactique. Néanmoins, elle adopte somme toute une conception linéaire des apprentissages et suppose trop simplement que « la connaissance est le moyen de produire de la connaissance ». Il faut au contraire prendre en charge le caractère indirect de la visée d'enseignement et donc aller plus loin dans l'analyse de l'action éducative.

De l'apprêt des connaissances formalisées à l'action éducative incertaine

L'accès aux connaissances articulées ne se délivre pas, il suppose un apprentissage dont l'enseignement est le moyen, c'est en quoi enseigner est une action qui contribue à produire des connaissances chez autrui. Certes

7. Je dois cette remarque à Robert Soin.

8. Je remercie le lecteur anonyme d'une version antérieure de cet article, d'avoir attiré mon attention sur le caractère discutable de l'expression de « cumulativité des connaissances ». Toutefois l'économie de la connaissance soutient également que toute connaissance comporte une part idiosyncrasique, ce qui pourrait donner plus de complexité à la question de la dynamique d'appropriation que la simple idée de « cumulativité cognitive ».

il ne s'agit pas de produire des connaissances nouvelles pour la société, mais de produire des connaissances assimilées par la nouvelle génération. Par cette appropriation, la connaissance articulée est transmise et sa part irréductiblement idiosyncrasique est assimilée. Cette part tacite rend nouvelle la connaissance, car pour être connaissance, elle doit être appropriée par une personne. Il faut admettre que la connaissance est une sorte de richesse qui n'est pas absolument détachable des personnes. Les savoirs publiés, formalisés, codés, ceux qui s'enseignent dans les écoles en passant par la mise en discours, nécessitent pour être appris une transformation, un travail, un apprêt qui s'opère en rapport avec ceux à qui la connaissance est destinée, ce travail est le propre de l'enseignement. Même les discours les plus élaborés ne sont pas transparents. Du côté des élèves aussi il y a un travail à faire, s'approprier des connaissances formalisées, ce n'est pas être des réceptacles passifs de la parole du maître. Le maître doit œuvrer pour rendre les connaissances enseignables et l'élève a quelque chose à faire pour se les approprier.

Les didacticiens désignent ce travail des maîtres par le terme de « transposition didactique ». Cette transposition est en partie déposée dans des textes institutionnels, les programmes, et dans des choses, les auxiliaires de l'enseignement (manuels, logiciels, etc.). Elle est aussi inscrite dans le dispositif précis que prépare le maître avant d'entrer en classe. Ils se préoccupent du risque de déformation que l'enseignement fait subir aux connaissances, mettant ainsi en péril leur valeur scientifique ou sociale (Chevallard, 1991). Mais il faut inclure dans la transposition didactique, peut-être plus qu'ils le font, le moment de l'enseignement lui-même en présence des élèves, voir dans cette transposition didactique quelque chose comme le procès de l'enseignement. On ne peut pas en effet séparer la question du rapport des maîtres aux élèves, la pédagogie, et du rapport aux contenus de l'enseignement, la didactique, car au moment de l'enseignement – seul moment qui compte pour les élèves – les enseignants doivent mener conjointement ces deux dimensions de leur activité et poursuivre comme le disent Leinhardt et Greeno (1986) un double agenda, agir en relation avec les élèves, en coactivité comme le dit Baudouin (1999), et agir en relation aux objets de connaissance mis à l'étude. C'est pourquoi ce procès est doublement incertain, la première dimension de l'incertitude concerne la réalisation du cours sur l'objet d'étude prévu avec la classe en tant que groupe, la deuxième concerne la mise au travail personnel de chacun des élèves, durant le temps du cours et au-delà, pour que des apprentissages en résultent.

Ainsi peut-on entrer dans cette action éducative à double articulation soit en observant ce que les élèves font pour apprendre, soit en examinant l'activité didactique des maîtres en classe. Cette dernière entrée est privilégiée dans ce texte. Dans la perspective d'une action éducative « productrice

de significations », je vais mettre l'accent sur le mode d'apprêt et les transformations des savoirs nécessaires à la fois à leur accessibilité et à l'action avec les élèves pour que l'enseignement se réalise. C'est donc sur le versant des savoirs que je lis la façon dont les enseignants expérimentés cherchent à la fois à faire accéder les élèves à des éléments de connaissance et à rendre possible l'activité éducative conjointe. Ce faisant j'écarte d'autres façons de lire ce que le professeur fait en classe et je privilégie son rôle de médiateur de connaissances. Précisons cependant qu'il ne s'agit pas pour autant de séparer instruction et éducation, ni de nier la dimension socialisatrice de l'apprentissage de connaissances. Il y a une dimension intrinsèquement éducative dans l'apprentissage de savoirs, dès lors que ces savoirs véhiculent des valeurs, ne serait-ce que celle d'exactitude, de vérité, de rigueur dans le travail, etc.

Travaillant principalement sur la réalisation du cours en classe, je vais en montrer l'incertitude propre qui se manifeste comme une tension interne entre l'impératif de maintenir l'accès des élèves aux significations énoncées et la nécessaire ouverture au nouveau cours pour qu'il y ait à apprendre.

CONFIANCE ET MARCHÉS DE LA PÊCHE SELON LE COURS DE VIVIANE DANILO⁹

En analysant ce cours, je tente d'être dans la compréhension de la signification intellectuelle du projet et de sa mise en œuvre en classe avec les élèves, c'est-à-dire de cerner quelles significations sont enseignées effectivement et comment. Je le considère comme « bien fait » pour dégager des caractéristiques de l'action d'enseigner. Je suis d'autant plus disposée à adopter cette position que le cours en question provient d'une recherche action menée avec des professeurs¹⁰ qui ont voulu produire ce qu'ils considéraient comme le meilleur cours possible sur un thème donné, en tentant de pratiquer une pédagogie active, à la fois coutumière dans ce corps enseignant et recommandée par les instructions. Autrement dit on peut considérer cet enseignement comme assez typique de ce qui peut se faire dans la discipline en question.

Cette analyse me sert à montrer une forme d'incertitude particulière à l'enseignement de connaissances articulées en tension, durant le cours, entre le repli et l'ouverture. Selon ce modèle, rappelons-le, l'action enseignante est une action relayée productrice de significations. En tant

9. Viviane Danilo est le nom de fantaisie que nous avons donné à un professeur véritable. Je la remercie vivement d'avoir accepté de prêter son travail à l'observation et à l'analyse.

10. En collaboration avec l'INRP entre 1996 et 1998.

qu'action relative à autrui, une action sociale donc, enseigner est voué à l'incertitude : incertitude du déroulement, incertitude des résultats. Comment les leçons vont-elles se passer ? Seront-elles conformes à ce que le professeur a prévu ? Quelles significations s'y exprimeront-elles effectivement ? Lesquelles seront-elles appropriées par les élèves à leur issue ? L'enseignement est pris dans une tension entre d'une part l'incertitude introduite par le maître s'il cherche à nourrir son enseignement de sens afin de tenter une « dévolution de significations » à autrui, ce qui est bien sa finalité, et d'autre part la réduction de l'incertitude à laquelle il s'emploie de façon à rendre possible l'enseignement dans des classes où se trouvent des élèves en nombre et à en conserver néanmoins la validité. Le moyen de la résolution de cette tension se trouve dans l'encadrement de l'activité des élèves, ne serait-ce que de leur écoute, pour canaliser cette incertitude et les conduire vers une acception recevable des objets mis à l'étude.

L'analyse débute donc par la présentation du projet et du dispositif *ex ante* du cours, elle se poursuit par l'étude de sa mise en œuvre en classe et se termine par une interrogation sur la valeur des significations qui ont été enseignées.

Cohérence du projet et du dispositif : connaître « le monde réel »

Le projet de Viviane D. a une cohérence intellectuelle qui se voit dans le dispositif prévu pour mettre les élèves au travail.

LE PROJET, SA COHÉRENCE INTELLECTUELLE

Viviane dit vouloir « intéresser les élèves à la connaissance ». Elle-même, sociologue de formation, a puisé dans l'hétérodoxie contemporaine en économie des ressources pour mettre son cours sur « le marché » plus en accord qu'il ne l'était auparavant avec ses convictions. L'insertion dans le programme de première en 1993 du thème « L'institutionnalisation du marché » permet de donner à son enseignement ce tour critique à l'égard de l'orthodoxie économique, tout en restant fidèle aux prescriptions officielles. Le non-économiste nous excusera de ces développements pour lui peut-être un peu difficiles, mais ils nous paraissent nécessaires à l'analyse d'un cours, dès lors qu'on convient qu'enseigner est enseigner quelque chose. Un cours possède un contenu significatif, certes délimité par le programme, sans que le programme ne puisse en dicter précisément la signification. Devant un intitulé de programme s'ouvre d'abord, c'est particulièrement remarquable pour les programmes de SES au lycée, toute une gamme d'interprétations légitimes possibles. Viviane, dans le cas qui nous occupe, s'en est saisie assez librement. Le programme de première ES sur le thème

« Économie et société de marché » prévoit l'étude des « mécanismes du marché », c'est-à-dire la formation des prix, sous l'hypothèse de concurrence, puis celle du « rôle et des limites du marché », qui consiste à montrer la régulation de l'activité économique par le marché et ses limites (concurrence imparfaite, régulation non marchande...).

Viviane D. a déjà fait cette partie classique du cours avant d'aborder le thème nouveau de l'institutionnalisation du marché sur lequel porte l'expérimentation qu'elle nous livre.¹¹ Elle y a passé un temps assez important et pense ce cours comme une critique de l'approche classique. La critique se fonde sur le fonctionnement des marchés réels. Ce faisant elle adopte une conception de l'institutionnalisation du marché, théoriquement défendable et exigeante, mais qui dépasse l'exposé descriptif de quelques institutions du marché implicitement préconisé par le programme.

Pour donner épaisseur et sens à la critique, elle va étudier avec sa classe divers marchés « réels » de la pêche. Ce travail se fait à partir de l'étude de quelques documents du livre, mais surtout de la présentation de deux marchés apparemment différents ; d'abord celui de la pêche artisanale et du mareyage à la frontière Togo Bénin, ensuite celui de la pêche industrielle et artisanale en Europe. Le premier cas est étudié grâce à une conférence, assortie de nombreuses diapositives, faite par deux collègues géographes, le deuxième par un voyage de deux jours avec la classe à Lorient, comportant en particulier une visite de la criée et la fourniture d'un important dossier documentaire. L'enjeu théorique est de montrer qu'aucun marché réel ne se régule simplement par le jeu des prix. Il faut de plus qu'existe entre les partenaires de l'échange une sorte de confiance, elle-même construite socialement et étayée par des institutions. Cette dimension théorique est exposée aux élèves à l'occasion de l'étude d'un texte assez long et difficile de l'économiste Orléan, intitulé : « La confiance : un concept économique » (Orléan, 1994b).

Viviane emprunte donc la démarche critique des économistes institutionnalistes, plus précisément de ceux qui cherchent une alternative à l'utilitarisme sous-jacent de la théorie économique dominante. Ainsi le cours est-il tenu par une solide armature logique.

11. Ce n'est que sur cette sous-partie qu'elle nous fournit un matériau d'analyse, elle la considère donc comme le « bon » cours qu'elle a prévu de nous soumettre. Nous disposons d'un entretien avec elle, de ses notes de cours, de l'enregistrement vidéo de trois leçons, des documents distribués aux élèves et de ceux qu'ils ont produits : une vidéo sur le marché de la pêche à Lorient et un devoir écrit. Nous avons aussi eu des entretiens avec trois groupes de trois élèves.

OUVRIR LA CLASSE AU MONDE « RÉEL » EN CONSTRUISANT UN RÉFÉRENT PARTAGÉ

En ouvrant la porte de la classe à des intervenants porteurs d'une connaissance très située des marchés africains, en allant avec les élèves enquêter sur le marché du poisson, l'étude des marchés tels qu'ils fonctionnent réellement est entreprise. On comprend que cette étude soit nécessaire à la démonstration puisqu'il s'agit somme toute de critiquer l'irréalisme de l'*homo economicus*. Mais le dispositif prévu est assez lourd. Organiser une conférence avec des collègues n'est pas très compliqué, mais faire un voyage de deux jours avec une classe et en sortir un film de sept minutes l'est beaucoup plus. Cela demande des autorisations, une organisation serrée, des financements. On peut se demander ce qui pousse Viviane à un tel déploiement d'énergie. Probablement la conviction qu'il est nécessaire d'ouvrir la classe sur le monde alentour pour exciter la curiosité des élèves, ouvrir des interrogations. Celle aussi qu'ils doivent faire les choses par eux-mêmes, mettre un peu la main à la pâte. Viviane fustige volontiers la torpeur provinciale qui se rencontre dans son établissement, elle veut garder de l'intérêt pour ce qu'elle enseigne et susciter celui de ses élèves. La référence à cette conférence et au voyage à Lorient sont constamment sollicités durant le cours, comme si le professeur y trouvait un succédané d'expérience partagée.

Aller sur le terrain est une façon de montrer qu'on s'affronte aux réalités, mais cela introduit potentiellement beaucoup d'incertitude. Qu'est-ce que les élèves vont retenir de la criée et de leur rencontre avec les intervenants de ces marchés ? Est-ce cela qui va les intéresser dans ce voyage ou bien d'autres aspects corrélatifs à ce type de sortie ?¹² Que vont-ils retenir de la pêche en mer et en lagune sur les côtes africaines ? Vont-ils être intrigués par les aspects géographiques, techniques, religieux de cette activité ?

Il y a d'autres moyens que les voyages employés par les professeurs pour étudier les marchés tels que nous les connaissons. Le faire engendrer cet enrichissement de sens, puisque les élèves peuvent alors prendre appui sur leurs connaissances du monde et les réinvestir dans la classe, de ce fait leur participation au cours risque d'être plus libre, plus large et l'incertitude s'accroît. C'est une question très présente dans l'enseignement économique et social, dès lors qu'il tente de faire du monde contemporain l'objet de l'interrogation. Grosse et Soin (2000) parlent de cette démarche en disant qu'elle opère par « distillation du réel ». Cette expression est très heureuse car elle évoque une mise en forme du réel, une mise en mot, une interprétation qui ne retient que ce qui est nécessaire à l'enseignement. Nicolas, un autre professeur de Sciences économiques et sociales, raconte

12. Dans leur entretien avec nous deux jeunes filles de cette classe se plaignent d'avoir dû se lever aux aurores pour aller à la criée où l'odeur de poisson les incommodaient. Elles trouvaient finalement assez décevant ce voyage, dont elles attendaient probablement autre chose.

de façon très fine comment il est parfois risqué de « partir de la vie pour aller vers la théorisation ». Voulant montrer, selon la distinction de Merton, la différence dans un comportement social entre adhésion aux buts d'une société et adhésion à ses normes, il s'est vite aperçu que l'exemple de Bernard Tapie, évident à ses yeux pour l'illustrer, ne convenait pas du tout dans sa classe qui voyait dans cette condamnation la trace d'un complot de *ils* : les nantis, les puissants, contre *nous* : le peuple, les petits, et nullement une absence d'adhésion de Tapie aux normes sociales. Ce qui va de soi en tant que connaissance du monde social n'est pas forcément commun entre les élèves, et entre eux et leur professeur.

Mais, nous allons le voir, si Viviane en ouvrant sa classe part elle aussi « de la vie », elle ne s'appuie pas directement sur une connaissance ou une expérience familière aux élèves. De cette façon elle évite la difficulté mentionnée par Nicolas. Peut-être perd-elle aussi en questionnement potentiel des élèves. Les élèves de sa classe de première savent ce qu'est un marché comme tout le monde, et cette connaissance est supposée en arrière-fond être commune, mais ils ne connaissent pas grand chose du marché de la pêche. En choisissant ce thème, elle renouvelle déjà leur connaissance, elle la nourrit de données plus complètes et systématiques par ces deux études de cas. De plus, elle crée de l'étrangeté par le choix de ces cas un peu exceptionnels et met leur expérience ordinaire de l'échange marchand un peu à distance. Le dispositif instaure une différence très claire entre ce qui vient de l'extérieur, la parole des conférenciers ou celle des spécialistes de Lorient, et ce qui est dit en classe. Là, Viviane propose une mise en mot de la réalité vue hors de la classe, qui n'en retient que ce qui lui est nécessaire. Somme toute si elle ouvre sa classe, elle maintient malgré cela une nette démarcation entre ce qui est donné de l'extérieur et ce qui est travaillé par elle et ses élèves en interaction. Ce faisant, nous allons le voir, elle construit un référent commun et canalise l'incertitude qui pourrait surgir de cette ouverture. C'est sous la description qu'elle cautionne que la connaissance des marchés « réels » est élargie et que leur parole trouve à s'exprimer.

LA MISE EN ŒUVRE COMME CANALISATION DE L'INCERTITUDE

L'observation des trois leçons enregistrées et filmées montre une classe très tranquille, voir un peu endormie, tellement qu'il paraît étonnant qu'on puisse parler d'incertitude. Celle-ci semble si bien canalisée qu'elle n'affleure qu'à l'analyse. Il est vrai qu'on a affaire à des élèves déjà expérimentés par la longue scolarité qu'ils ont derrière eux et, de plus, très respectueux de l'institution scolaire. Le lycée en question scolarise des enfants issus des couches moyennes salariées, la classe est d'un assez bon niveau scolaire. Viviane la dit peu disposée à la parole publique, pas facile à mettre en activité intellectuelle sur des thèmes de sciences sociales. Cette observation n'est

pas neuve pour nous, les élèves issus de milieux populaires sont souvent actifs dans les cours de sciences économiques et sociales à l'encontre des enfants issus de catégories plus aisées¹³, bien qu'il faille rester prudent à l'égard de ce type d'affirmation. Dans l'enregistrement que nous avons, les élèves s'expriment presque uniquement quand ils sont interpellés nominativement par le professeur, si ce n'est lorsque de temps en temps ils parlent tous ensemble. Personnellement sollicités, ils s'expriment avec aisance, dans des phrases correctement construites et assez longues. Ils montrent ainsi, que bien qu'en retrait dans la participation, ils saisissent assez bien ce qui est en jeu. Peu diserts quand ils ne savent pas bien ce qui est attendu d'eux, ils deviennent plus loquaces quand les attentes se précisent. Elles le sont selon deux formes d'encadrement, l'une selon une temporalité assez longue, l'autre rapprochée dans l'interlocution.

ENCADREMENT LARGE PAR DES TÂCHES À ACCOMPLIR À TERME

On trouve trace de cet encadrement à moyen terme dans les propos du professeur. Au début de la conférence, avant de laisser place aux deux orateurs, elle expose l'orientation générale du travail qui est en cours : « Vous avez travaillé les notions de la théorie, on va voir maintenant en situation comment cela s'applique ». Auparavant, elle avait présenté le dispositif, justifié la conférence et donné deux questions, dites questions énigmes, sur lesquelles les élèves doivent rendre un travail écrit :

1. Qu'est-ce qui rend l'échange possible dans ce type de marché ?
2. Comment se forme l'équilibre entre l'offre et la demande sur le marché africain de la pêche ?

Si la première question peut en effet paraître assez énigmatique *a priori*, la deuxième devrait l'être moins car elle fait écho aux analyses classiques de l'équilibre de marché par la variation des prix et/ou des quantités échangées. Pourtant la conférence ne semble pas particulièrement éveiller la curiosité sur les réalités de la pêche africaine, malgré l'implication évidente des deux orateurs, et particulièrement de l'un d'entre eux, natif de cette côte. Les élèves restent dans l'expectative, attendant que soit vraiment nécessaire ou mieux précisée, donc rendue plus compréhensible pour eux, l'intervention attendue. Ils ont peut-être lieu de penser, en tant qu'élèves de lycée expérimentés, que le cours aura lieu même s'ils s'abstiennent d'y participer activement. Ils savent aussi qu'on ne doit pas dire en classe ce qui vous vient spontanément à l'esprit. L'objet de l'étude, chacun le comprend plus ou moins, n'est pas en soi le « marché africain de la pêche »,

13. Voir la comparaison entre une classe du lycée Sarcelles et une classe du lycée Racine à Paris, Grosse et Soin (2000).

mais il faut plutôt saisir une interprétation de son fonctionnement. Le professeur cherche à faire comprendre aux élèves quelque chose qui n'est pas facilement accessible, elle les conduit quelque part, que veut-elle ?

Ces deux questions, auxquelles chacun aura impérativement à répondre par lui-même, servent à orienter l'activité des élèves dans le sens attendu. Elles ne disent pas ce qu'il faut savoir, mais indiquent dans quelle direction chercher. Le professeur rappelle une fois encore l'existence de ce travail au début de la séquence de discussion avec les élèves qui suivra la conférence, elle le pose donc comme la tâche attendue qui doit être le résultat de ces heures de cours¹⁴ : « Il faut absolument poser des questions (aux conférenciers) pour répondre aux questions que moi je vous ai posées. Allez-y ! », plus tard à nouveau elle insiste « Il vous manque des tas de renseignements ». Le jeu de piste est assez clairement balisé. Il faut faire de l'étude du marché africain de la pêche artisanale le moyen d'une critique de la régulation marchande par le seul jeu des prix. Ainsi la position d'expectative des élèves peut-elle se comprendre, ils entendent le message de façon très stricte et les questions supposées orienter leur activité intellectuelle la bride en même temps, puisqu'elles l'encadrent. On peut remarquer durant cette conférence qu'ils ne posent aucune question relative aux spécificités géographiques, techniques, religieuses, ethniques de ces villages de la lagune pourtant longuement exposées et illustrées.

ENCADREMENT PLUS ÉTROIT DANS LE DIALOGUE

Mais il y a une façon plus étroite de diriger le travail des élèves et d'orienter leur réflexion. Voyons-le durant la séquence de cours postérieure à la conférence et qui se passe en l'absence d'intervenants extérieurs. Viviane propose de reprendre point par point chronologiquement la description des rapports entretenus à la frontière Bénin Togo entre les béninoises, femmes des pêcheurs, et les mareyeuses togolaises. Le but est de s'assurer de la compréhension des élèves et de les rendre capables de répondre aux questions posées. Le cadre se resserre sur les attentes du professeur et la parole des élèves devient plus vive.

La discussion est lancée par Viviane dans ces termes « Alors qu'est-ce qui est différent du cours », on reste dans la logique indiquée auparavant, l'étude de ce cas doit servir à la critique du modèle classique. Devant des réponses éparpillées elle reprend : « Qui fixe les prix et quand ? » et pousse les élèves à s'interroger sur une remarque faite lors de la conférence relative à la stabilité des prix du poisson sur le marché de Lomé. Sans grand succès sur la question des prix, elle focalise alors l'attention sur la rencontre mareyeuse-productrice, question moins abstraite. « Qui a dit division du

14. Les textes produits individuellement par les élèves seront d'ailleurs corrigés sans être notés.

travail ? Il y a peut-être là un élément de réponse. Essayez de formuler cela autrement, cette division du travail entre Togo et Bénin ».

On peut s'étonner de cette façon de questionner les élèves si on y voit un jeu de devinettes. Pourquoi vouloir absolument faire dire aux élèves quelque chose que le professeur peut très bien énoncer lui-même complètement ? Certains élèves semblent réticents à entrer dans ce jeu et préfèrent attendre l'énoncé final qui résultera de ces échanges un peu heurtés. Mais dans cette sorte de dialogue il y a autre chose qu'un simulacre de participation, j'y vois plutôt un effort de rapprochement, la conduite progressive de la réflexion commune vers les objets que le professeur cherche à mettre à l'étude. Voyons la suite.

Élève : – Des querelles ethniques pousseraient à la spécialisation.

Professeur : – Mais pourquoi coopèrent-ils ? Notez ce sur quoi vous n'avez pas de réponse, on demandera aux conférenciers.

Élève : – La spécialisation oblige à la coopération.

Professeur, appelant une nouvelle fois à la reformulation : – Cherchons un autre terme pour parler de leur relation. Que pourrait-on dire ?

Élève (citant Montesquieu) : – Doux commerce.

Professeur : – Oui, mais encore, ...

Élève : – L'intérêt ?

À force de s'y essayer, Viviane a réussi à mettre au centre de la discussion ce dont elle voulait faire l'objet de la réflexion des élèves. Elle va obtenir un moment de débat sur ce qui fait le cœur de son analyse.

Professeur : – Est-ce que la confiance peut aller avec l'intérêt ? Oui, Anne, que dis-tu ? Pourquoi ?

Anne : – Dans nos sociétés, ce ne serait pas possible.

Un certain nombre d'interventions vont alors s'entrecroiser sur la question de savoir si confiance et intérêt vont de pair, s'excluent, lequel est premier par rapport à l'autre. Quelques élèves n'entrent pas dans la discussion et s'amuse devant la caméra, mais Viviane l'ignore et continue de mener le débat. Diverses conceptions de l'intérêt se mêlent : l'intérêt que la productrice trouve à collaborer avec la mareyeuse car cela lui permet de ne pas devoir perdre son temps à aller au marché, l'intérêt général probablement abordé en cours auparavant et proposé avec hésitation, l'absence de motivation par l'intérêt qu'on perçoit du fait que la mareyeuse rapporte l'intégralité de la recette de la première vente de poisson sans rien toucher. Seule cette dernière acception est retenue par Viviane qui demande à l'élève, auteur de cette interprétation, de s'expliquer.

Élève : – C'est un test, elle veut montrer ses capacités (à vendre), conquérir la confiance (de la productrice).

Viviane embraye alors en interprétant la rencontre entre ces deux femmes comme fondée sur la confiance : « Si vous voulez expliquer le terme de 'confiance', il faut en passer par là. Elles ont confiance dans la quantité, dans la qualité, elles sont d'accord sur une fourchette de prix ».

Ce dialogue fonctionne comme un échange d'énoncés, cheminant par des reformulations successives, piloté par le professeur. Il en résulte un énoncé retenu par le professeur comme correct qui est dit en clair, il produit une réinterprétation du cas réel étudié. Cette forme d'interlocution est apparentée à celle que décrit Bruner (1983) dans l'apprentissage du langage entre mères et enfants, les mères recherchant le bon format leur permettant de mettre le langage à la portée de leurs enfants. Si l'énoncé correct attendu est produit trop vite par un bon élève, ce sera le cas dans la séance d'étude du texte d'Orléan, le professeur ne le retient pas forcément. Dans une bonne réponse qui vient trop vite, le professeur n'est pas sûr que le travail d'appropriation du sens ait eu lieu pour le groupe. Le but n'est pas que le bon énoncé soit dit, ni seulement qu'il soit dit par un élève, il faut qu'il se construise progressivement et par un assez grand nombre d'élèves, qu'il vienne de la classe. Dans le cas où la « bonne réponse » vient trop tôt le professeur remet la question en énigme pour mettre plus d'élèves au travail en reformulant autrement la question. Par analogie à la dévolution de problème de Brousseau (1986) analysant l'enseignement des mathématiques, je caractérise ce processus comme une tentative de « dévolution de signification ».

QUELLES SIGNIFICATIONS SONT ENSEIGNÉES ?

Entre les significations que le professeur cherche à faire entendre et ce qui est effectivement enseigné, il y a l'épaisseur de la réalisation de l'enseignement. Malgré l'expérience du professeur, sa capacité à anticiper et ce faisant à canaliser l'incertitude de l'action d'enseigner, une part d'imprévu peut surgir et modifier le contenu du projet initial.

UN DIALOGUE QUI PREND ...

Le dialogue précédemment rapporté semble aboutir aux fins du professeur. Les élèves y ont en effet participé assez nombreux et il a pu être conduit à une sorte de terme, c'est-à-dire un énoncé satisfaisant pour le professeur car il est pertinent dans la discipline, tout en résultant d'un dialogue avec la classe. On retrouve trace de cette compréhension dans leurs écrits. Prenons par exemple celui d'Anne :

L'échange est fondé sur une grande confiance entre la mareyeuse et la productrice. En effet la première vente ne rapporte rien à la mareyeuse, c'est du travail gratuit. La productrice confie son panier de poisson à la togolaise qui ne regarde pas le contenu. L'échange est donc fondé sur la confiance.

Dans ce texte, Anne insiste ensuite sur la différence qu'elle voit entre les sociétés africaines et européennes, elle reprend une idée qu'elle avait avancée dans la discussion en classe et qui n'avait pas été réfutée par le professeur. Elle écrit en effet : « Ce type d'échange n'est possible que dans les pays comme le Bénin où le profit n'est pas nécessairement recherché, à l'opposé des pays capitalistes ». En voyant dans la confiance une caractéristique spécifique de l'échange dans les sociétés préindustrielles, elle ne pourra probablement pas accéder facilement à l'idée, exprimée dans le texte d'Orléan mis ensuite à l'étude, que la confiance, étayée par les institutions, est aussi au fondement des échanges dans les pays « comme le nôtre ».

... OU QUI NE PREND PAS CORPS

Le dialogue peut aussi ne pas se nouer ou encore ne pas prendre sur l'objet d'étude envisagé. La dernière séquence de cours enregistré avait pour objectif de donner une portée théorique plus large et mieux fondée théoriquement au concept de confiance. Le cours a lieu après que les élèves ont rendu leur travail écrit. Il débute comme un corrigé de ce travail dans lequel déjà Viviane anticipe sur la suite : le marché du poisson de Lorient. « Dans cet échange chacun y trouve son compte, sans discuter », dit-elle en début de leçon. « Elles échangent des 'possibilités de vivre'. Vous avez parlé de complémentarité, chacun sa tâche. Dans ces pays ces deux métiers sont équivalents, il y a *équité*¹⁵. Sera-ce de même à Lorient ? C'est ce qu'on verra ».

Remarquons que par ce préambule Viviane raccorde les diverses temporalités qui entrent ici en jeu, celle du temps du cours et du travail à la maison, celle de l'étude du marché africain et du marché de Lorient, elle montre la cohérence d'ensemble de ce cours, dont la logique est critique à l'égard du modèle classique de concurrence. Mais déjà, on se demande si le concept central qui est effectivement enseigné est bien celui de « confiance ». L'articulation opérée ici par Viviane entre les deux marchés, le marché africain de la pêche artisanale et le marché de Lorient, ne s'opère pas au moyen du concept de « confiance », mais sur l'équité comparée de leurs fonctionnements. Toujours lors de cette séance, elle reprend le thème de la stabilité des prix sur le marché de Lomé : « À Lomé le prix s'établit comment ? À partir du prix de la veille, il varie peu. D'où vient alors l'équilibre ? » Elle accepte la réponse « Équité » proposée par un élève. « Oui l'équité. Ça se vaut. [...] La confiance est fondée sur l'équité. Ça se vaut ».

Le corrigé du travail écrit une fois achevé, la trame du cours consiste à reprendre pas à pas le texte d'Orléan, préparé à la maison, pour s'assurer là encore de sa compréhension. Le dialogue entre Viviane et la classe prend donc ce texte pour appui, c'est le sens de ce texte qu'il s'agit de faire

15. C'est moi (E.C.) qui souligne.

comprendre aux élèves. Or lorsque le dialogue arrive à se nouer, c'est au détriment du texte. Viviane a préparé très soigneusement ce cours par écrit de façon à clarifier une démonstration un peu difficile faite dans un langage assez abstrait. Orléan veut montrer, avec Kreps dont il adopte l'analyse, qu'on ne peut pas fonder l'échange exclusivement sur un calcul d'intérêts. Contre les insuffisances du modèle de la théorie des jeux, il propose d'introduire le concept de confiance en économie, fondé sur le « contrat », le « serment » ou « la réputation ». La démonstration critique s'opère au plan logique. L'enregistrement montre les élèves empruntés, peu participatifs et le professeur pas très à son aise. Comment faire cours quand les élèves ne comprennent pas bien, ne répondent pas aux sollicitations, que l'attention se perd dans les bavardages ? À plusieurs reprises elle tente de capter l'attention sur des mots, supposés incompris, par exemple le mot « abnégation » utilisé dans le texte, ou l'expression « état de nature ». Elle n'obtient un échange un peu animé avec les élèves que lorsqu'elle bâtit des suppositions sur les possibilités de tricherie dans l'échange dont dispose la mareyeuse. Cet exemple, maintenant très familier à la classe, sert constamment de ressource pour mieux se comprendre. Certes en réfléchissant sur les possibilités de tricherie on est bien dans l'esprit spéculatif de la théorie des jeux, mais pas dans la compréhension de l'enjeu théorique du texte d'Orléan. Il y a tout lieu de penser que celui-ci restera mal compris.

On peut en voir la preuve dans le film produit par les élèves sur le fonctionnement du marché de la pêche en Europe, à partir du cas de Lorient. Quand les élèves ont à faire un film, ils le font très certainement avec ce qu'ils ont bien compris. Ce film montre très clairement les problèmes qui se posent aux artisans pêcheurs et aux consommateurs du fait de la domination des gros mareyeurs et intermédiaires sur ce marché. L'iniquité de ce fonctionnement a retenu leur attention. Ils insistent également sur les possibilités d'épuisement des ressources naturelles en poissons et coquillages qui en résultent, pour mettre en avant la nécessité d'une réglementation au niveau européen. Le film montre, en creux, la nécessité des institutions pour assurer plus équitablement et au mieux la régulation des marchés. Mais le concept de confiance a complètement disparu de la compréhension du fonctionnement des marchés occidentaux, au contraire on voit comment, sur le marché de Lorient, chacun suit son intérêt dans des jeux de pouvoir et de contraintes, suivant une logique assez conforme à celle décrite dans le modèle classique de la concurrence imparfaite.

Au terme de ce cours, il apparaît que finalement le concept économique de confiance n'a pas été entendu avec la portée théorique critique qu'on pouvait voir dans la trame du projet initial. La confiance a été comprise par les élèves comme une relation entre deux personnes permettant qu'elles coopèrent, ceci apparaît dans leurs textes. Mais l'étayage institutionnel de la confiance conçu comme condition nécessaire de l'échange

marchand, auquel le texte d'Orléan renvoie, n'a pas été saisi. Cette dérive conceptuelle relativement au projet initial n'est pas seulement le fait des élèves, on en trouve trace dans les propos du professeur. On peut donc aller jusqu'à dire que la portée économique du concept économique de confiance n'a pas été enseigné, contrairement aux intentions déclarées.

Dans sa réalisation effective, l'enseignement trouve son contenu effectif, des significations sont transmises, mais il échappe peut-être en partie à son concepteur. Un projet de cours n'est qu'une matrice dont tous les détails ne sont pas nécessairement parfaitement précis dans l'esprit du professeur. D'une certaine façon la réalisation du cours révèle ce projet dans ce qu'il a d'enseignable en situation.

CONCLUSION

Pour conclure revenons sur les deux aspects de l'incertitude éducative, incertitude du cours d'action et incertitude du résultat, pour souligner ce que sa prise en compte apporte à la formulation du « produit » de l'éducation scolaire.

Étrangeté et proximité des connaissances

Au sein de l'action d'enseignement on découvre tension entre l'appui sur le connu, le familier, le commun et l'ouverture déstabilisante et enrichissante à l'inconnu. Cette tension est la forme particulière que prend l'incertitude dans l'action éducative, côté enseignement.

C'est en donnant une certaine étrangeté à une question, ici celle de l'échange, que le professeur tente de la rendre plus énigmatique et de donner ainsi du sens à ce qui sans quoi risquerait de ne pas être perçu des élèves. Pourquoi un échange économique a-t-il lieu ? Qu'est-ce qui socialement le rend possible ?

Mais en même temps que le professeur a tenté de mettre de la distance à l'égard du sens commun, pour lequel cette question de l'échange ne se pose pas, toute son activité didactique va consister à la rapprocher des élèves. L'échange est narré plusieurs fois, il est interprété, stylisé pourrait-on dire, par la thématique de la confiance. Ce rapprochement s'opère en impliquant les élèves de deux façons. D'une part en posant à l'horizon de leur activité une tâche qui leur est demandée, ils sont bien les destinataires des significations que le professeur essaie de déployer. D'autre part en ajustant pas à pas avec eux des énoncés recevables, selon le genre de conversation qui s'achève par des évaluations du professeur, dialogues typiques en classe tels que les a analysés Méhan (1979).

À lire les textes des élèves, on peut affirmer qu'ils sont entrés, même modestement, dans cette question.

Incertitudes quant aux résultats : quelle dynamique des connaissances ?

Mais jusqu'à quel point ont-ils commencé à penser l'échange comme une question ?

En demandant à ses élèves d'utiliser le modèle d'équilibre de marché par le jeu des prix pour voir s'il permet de comprendre les échanges sur le marché de la pêche à Lorient et celui de Lomé, le professeur les familiarise avec un mode de pensée. Elle leur fait exercer un petit raisonnement économique. Elle les conduit à produire des énoncés articulés supposant de comprendre à la fois les mots du vocabulaire économique et des façons de raisonner. En passant d'un modèle théorique à des études de cas, elle leur fait expérimenter que la connaissance engendre de la connaissance. Ils appliquent un modèle à une situation. Ils retiennent que le marché de Lomé infirme le rôle régulateur des prix et confirme le rôle de la confiance, elle-même fondée sur l'équité supposée de cet échange ; à l'inverse à Lorient les prix régulent et le marché ainsi régulé engendre des inégalités. Certes ce n'est pas l'enjeu du texte théorique étudié, mais c'est un raisonnement qui n'est pas sans valeur, de plus les élèves l'énoncent par eux-mêmes, ils ne le répètent pas, ils le produisent. Dans la perspective d'une économie de la connaissance, de la connaissance a été produite par les élèves à l'issue de l'enseignement.

Néanmoins on peut se demander pourquoi la classe ne rentre pas dans la logique du texte d'Orléan, pourquoi le professeur échoue dans cette dernière entreprise. Sur quoi cette deuxième étape de théorisation critique achoppe-t-elle ?

Il s'avère délicat de donner une illustration concrète à un texte purement logique, or sans illustration pour faire relais comment en rendre le sens accessible aux élèves ? Probablement eût-il fallu que les élèves aient déjà une plus grande familiarité avec le modèle économique qu'il s'agissait de critiquer et soient susceptibles de saisir l'enjeu de la critique de l'utilitarisme qui le motive pour entrer dans la démonstration logique d'Orléan. Or, si on conçoit le développement de connaissances comme impliquant des réorganisations, on peut comprendre qu'il soit difficile de saisir à la fois la portée d'un modèle et en même temps d'accéder à sa critique. On peut supposer que le sens de la question dont ce texte traite ne leur était pas encore accessible. Sans cette base de connaissance commune comment aller plus loin ?

Dans le dialogue, Viviane semble perdre de vue les raisons qu'elle avait de faire étudier ce texte. Au fond elle n'arrive plus à soutenir sa portée quand il s'agit de l'expliquer à des élèves de première qui ne la suivent pas et cela s'observe dans leur dialogue. Le dialogue, plus qu'un énoncé magistral non interrompu, se révèle alors une épreuve redoutable. Il donne à voir le degré d'incompréhension des élèves et peut déstabiliser l'enseignant. Celui-ci prend en effet le risque de perdre la compréhension qu'il avait auparavant d'une conceptualisation pour lui encore neuve, en se trouvant devant de nouvelles interprétations inattendues. La portée d'un concept que nous abordons et comprenons sous une acception peut néanmoins nous échapper sous d'autres, car le professeur, comme les élèves, met aussi du temps à maîtriser pleinement des connaissances en partie nouvelles. Ainsi la recherche de rapprochement pour rendre une connaissance accessible aux élèves peut mettre en danger la validité des significations que l'enseignant cherche à transmettre, surtout quand elles ne sont pas pleinement assises de son côté. L'interlocution dans le cours dialogué est une épreuve, parce qu'elle projette les significations sur un nouvel espace, elle élève les exigences de maîtrise de leur domaine de connaissances pour les enseignants.

Quel produit de l'éducation ?

L'action d'enseigner a été analysée dans cet article comme une action relayée qui consiste à tenter une « dévolution de significations », c'est-à-dire rendre autrui capable de produire des énoncés articulés qui aient du sens pour lui et partagent avec d'autres une signification valide. C'est ainsi que nous avons formulé le produit attendu de l'action éducative.

En tant qu'action relayée, l'enseignement est une forme d'activité d'encadrement de l'activité d'autrui. Mais cet encadrement est différent de celui que les cadres opèrent dans les entreprises. D'une part l'évaluation de l'activité d'éducation réussie n'y a pas les mêmes caractéristiques, on est hors de l'activité marchande et le professeur, co-acteur de l'action éducative, en est aussi, avec d'autres, l'évaluateur. D'autre part l'action éducative ne produit pas des choses, mais des significations assises sur des savoir-faire et portées par des personnes, ce qui les implique. Seul ce dernier point a été abordé dans l'article, le rôle de l'évaluation dans le cours de l'action éducative et ses implications sociales n'ont pas été envisagés.

En tant qu'action visant une « dévolution de significations », l'enseignement est pris dans une tension qui lui est propre entre l'ouverture aux connaissances, ouverture porteuse d'activité intellectuelle potentielle, de significations nouvelles et d'incertitude, et la canalisation de cette incertitude, nécessaire pour rendre possible l'enseignement et valider les apprentissages

réalisés. Cette canalisation de l'incertitude passe par des tentatives de rapprochement, prises d'appui sur des connaissances communes, relais parfois obscur pour avancer vers des connaissances nouvelles au risque toujours présent soit d'en perdre la validité, soit d'échouer à y faire accéder.

L'enjeu de la démonstration est double : enrichir l'analyse de l'enseignement en introduisant l'incertitude propre à ces cours d'action, ici dans une classe de lycée ; tenter une relation conceptuelle réciproque entre le champ didactique et une conceptualisation économique hétérodoxe de la production d'éducation afin d'interroger mutuellement ces deux perspectives.

BIBLIOGRAPHIE

- Baudouin, J.-M. (1999). La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation* (Raisons éducatives N° 1999/1-2/2, pp. 149-168). Bruxelles : De Boeck Université.
- Becker, G. (1964). *Human capital : a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Columbia University Press.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Bruner, J. S. (1983). *Comment les enfants apprennent à parler* (J. Piveteau et J. Chambert, trad.). Paris : Retz.
- Chatel, E. (1998). Pragmatique de l'éducation au lycée. In R. Salais, E. Chatel et D. Rivaud-Danset (Éd.), *Institutions et conventions, la réflexivité de l'action économique* (Raisons pratiques N° 9, pp. 91-118). Paris : EHESS.
- Chatel, E. (2001). *Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie sociale de l'action éducative*. Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd. revue et aug.). Grenoble : La pensée sauvage.
- L'Économie des conventions. (1989). *Revue économique*, mars (numéro spécial).
- Foray, D. (2000). *L'économie de la connaissance*. Paris : La Découverte.
- Grosse, G. & Soïn, R. (2000). Un projet, deux trajectoires. In E. Chatel (Éd.), *Élèves et professeurs en classe de sciences économiques et sociales*. INRP.
- Leinhardt, G. & Greeno, J. (1986). The cognitive skill of teaching, cités par F. Tochon (1999), *L'enseignement stratégique* (pp. 135-176). Éditions universitaires du sud.
- Mangolte, P. (1997). La dynamique des connaissances tacites et articulées : une approche socio-cognitive. *Économie appliquée*, Tome L, 2, pp. 105-134.
- Maunoury, J.-L. (1972). *Économie du savoir*. Paris : Armand Colin.

- Mehan, H. (1979). *Learning lessons, social organization in the class-room*. Cambridge Mass., London : Harvard University Press.
- Orléan, A. (1994a). Sur le rôle respectif de la confiance et de l'intérêt dans la constitution de l'ordre marchand. *Problèmes économiques*, 1995, N° 2422, pp. 7-14.
- Orléan, A. (Éd.). (1994b). *L'analyse économique des conventions*. Paris : PUF.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York : Doubleday.
- Salais, R., Chatel, E. & Rivaud-Danset, D. (Éd.). (1998). *Institutions et conventions, la réflexivité de l'action économique*, (Raisons pratiques N° 9). Paris : EHESS.