
L'éducation au croisement de l'économie et de la santé : un itinéraire

Emmanuel Triby*

** LISEC — EA 2310
Université Louis Pasteur
7 rue de l'Université
F-67000 STRASBOURG
Emmanuel.Triby@lisc-ulp.u-strasbg.fr*

RÉSUMÉ. Cette contribution au symposium analyse un itinéraire professionnel en sciences de l'éducation dans le champ de l'éducation et santé. À partir de la formation, des contenus de formation et la construction de diplômes, un glissement s'est opéré progressivement vers la recherche, d'abord académique puis, plus récemment, vers un lourd projet de recherche-action concernant la lutte contre la sédentarité des adolescents. Des concepts et des modèles d'intelligibilité se constituent alors...

MOTS-CLÉS : éducation et santé, itinéraire de recherche, dispositif, régime d'activité.

1. Introduction

Dans une contribution remarquable, A. Vinokur (1999) suggérait d'envisager la fin de l'économie de l'éducation, celle-ci ayant d'une certaine manière épuisé son objet du fait de la perte du rôle dominant de l'État et de la régulation centralisée dans l'éducation ouvrant la porte à une régulation purement marchande de l'éducation et initiant ainsi la perte de spécificité de l'objet éducation pour l'économie. Pourquoi alors préserver cette sous-discipline particulière ? On peut s'interroger sur la réalité de cet épuisement du rôle de l'État. On doit également se demander en quoi, dans ce déplacement du lieu de la régulation, l'éducation aurait, du même coup, perdu réellement sa singularité et partant son économie.

C'est cette double interrogation que nous voudrions déployer ici, en reconstruisant l'itinéraire effectué dans le champ de la santé, la formation et l'éducation à la santé. Cette démarche devrait ouvrir des perspectives originales dans le champ de l'éducation et santé tant par le croisement qu'elle opère entre l'économie et la santé, que par le travail plus conceptuel qu'elle autorise autour des notions d'économie interne et d'économie externe, notamment, mais aussi de *régime d'activité*, clé de la relation entre économie et santé quand elles sont articulées par l'éducation.

2. La santé comme question de formation et de recherche

Chronologiquement, mon itinéraire rencontre le domaine de la santé par la formation, initiale d'abord, continue plus tard. Ensuite, fort des travaux réalisés pour opérer une transposition didactique efficace de l'analyse économique à des publics plutôt rétifs, la délimitation d'un champ de recherche va m'amener à relire la dimension économique sous l'angle de la compréhension que des acteurs peuvent en avoir dans leurs champs d'activité respectifs : l'éducation, la santé, l'éducation à la santé... Enfin, la recherche en éducation à la santé ouvre la possibilité d'aller au bout de cette démarche dans la *discipline* des sciences de l'éducation, sciences *impliquées* : tenter de tenir les deux « bouts » de la connaissance, celle du profane et celle du chercheur, pour être à même de mettre en question les savoirs de l'expert. C'est ainsi que l'implication actuelle dans une recherche m'a tout naturellement amené à produire des outils pour la conceptualisation *et* pour l'action ; c'est l'enjeu de *l'économie* que nous développons plus loin.

2.0. *L'entrée par l'organisation de la formation*

2.0.0. *L'introduction de l'analyse économique dans des formations du secteur sanitaire et social.*

Il s'agit là d'une innovation, certes mineure mais à l'époque significative, qui consiste à introduire l'approche économique dans des formations qui en étaient dépourvues : en particulier, le diplôme d'État de puéricultrice, la formation, continue notamment, des professionnels de l'action sociale. Démarrés dans les années 80, ces enseignements tentent de répondre d'abord à une question : *de quelles connaissances, économiques notamment, ont besoin des professionnels du secteur sanitaire et social ?* Très rapidement, ma conviction se fait que l'intention institutionnelle, à l'origine de la demande de cet enseignement, se fonde sur deux conceptions, très réductrices, du rôle des connaissances économiques : la première est l'importance de la prise en compte de la contrainte budgétaire et ses différents avatars (budget global, coefficient directeur...), la seconde est l'identification du questionnement économique à une préoccupation d'efficacité ou d'efficience.

Ensuite, c'est l'apparition d'un *obstacle* qui va perdurer jusqu'au milieu des années 90 : puéricultrices et éducateurs en formation *résistent* assez vivement, d'autant plus que, chez certains, c'était une position de principe. Ce slogan volontiers répété, « *la santé n'a pas de prix* » (pas plus que l'action sociale), exprime une résistance telle que toute approche économique des questions de santé équivaut à une volonté de rationner les soins¹, toute préoccupation d'efficacité à une mise en doute intolérable de leur conception du métier.

Finalement, l'issue (toujours fragile) à ces obstacles vient d'une autre conception du savoir à enseigner. Il ne suffisait pas de transposer plus ou moins adroitement les analyses de l'économie de la santé ou de l'action sociale. Il fallait produire un type de connaissance qui intègre à la fois le point de vue du professionnel (celui de l'activité), le point de vue de l'institution (celui de l'évaluation de l'activité), le point de vue du système de santé (celui de l'organisation tendue par des objectifs et confrontée à des contraintes), le point de vue collectif ou « public » (celui de la possibilité et de la légitimité d'une fonction sociale). Cela exige de construire un enseignement qui interroge les savoirs générés par la pratique, les savoirs codifiés apportés par la formation et les savoirs, assez normatifs, formulés par le pouvoir politique, central ou local.

2.0.1. *La création de diplômes*

La présentation qui est faite ici succinctement est strictement chronologique ; elle ne correspond en rien à une complexification ou un approfondissement croissant, chacune des certifications concernées répondant à des besoins et des

¹ Des mots, au radical apparemment commun, venaient s'entrechoquer dans des positions largement inspirées par les fortes valeurs du secteur : raison, rationnement, rationalisation, rationalité...

démarches de formation totalement distincts. L'analyse économique plus ou moins orthodoxe sert de boîte à outils, complétée éventuellement par des éléments de sociologie et de science politique. Les divisions disciplinaires restent dominantes et il ne m'apparaît pas important de construire un concept spécifique pour ces acteurs en formation. Cela étant, la découverte de la construction d'un diplôme est en soi édifiante quand on sait, après Bourdieu notamment (1980), en quoi le diplôme condense de la valeur symbolique et donne de bonnes raisons de travailler pour accéder à une position sociale particulière. Par ailleurs, le secteur de la santé composait progressivement un ensemble de professionnalités diverses, de fonctions séparées et hiérarchisées, de finalités plus ou moins problématiques.

1^{er} diplôme. La création du Diplôme inter universitaire de santé au travail (DIUST) en 1994 fut l'occasion d'introduire l'activité de soins dans la problématique du travail, puisqu'il s'est agi d'apporter une formation complémentaire et diplômante à des infirmiers en poste dans des services de médecine du travail². Un décalage apparaissait entre une activité tout entière saisie dans des normes et des procédures strictes, et une activité, le travail, où les normes sont en grande partie implicites, et qui, pour fonctionner, implique parfois un contournement de ces normes (au risque de l'accident). Ce contraste laissait entrevoir la difficulté pour des personnels de santé d'entrer dans un projet d'éducation à la santé.

2^{ème} diplôme. Le département de formation continue de l'université Louis Pasteur prit l'initiative de créer en 1995 et pour une durée limitée un diplôme d'université de formation d'animateur en promotion et prévention de la santé. L'éducation n'était pas très loin et c'est par une sorte de paradoxe que j'ai pris pied dans cette formation : *la prévention est-elle économique ?* Question à la fois triviale et faussement problématique à laquelle tout concourt à répondre : « *non, bien sûr !* ». Pourtant, elle m'a permis de mettre en perspective ces deux champs que sont l'économie d'un côté, l'éducation, de l'autre. Pour sortir d'une opposition simpliste (qui fait que la prévention, c'est presque toujours trop cher et peu efficace), il ne suffit pas compliquer les modèles économétriques. Il faut tenter de saisir la dimension intrinsèquement économique de l'éducation, ce en quoi elle s'inscrit nécessairement dans l'économie, éviter de faire de l'éducation une externalité ou pire, quand il s'agit de prévention de la santé, un facteur de l'activité économique (nième avatar du capital humain). La santé est une activité économique, inséparable de l'organisation de l'économie, et dont le rapport à celle-ci est à rechercher dans son économie propre.

3^{ème} diplôme. La création du diplôme d'université de gestion du secteur sanitaire et social (DU G3S) à l'IAE de Strasbourg en 1997 est la reproduction d'un diplôme existant à Nancy. Il m'a permis de concevoir ce que pouvait être un savoir général et critique, une « socioéconomie de la santé et de l'action sociale », par rapport à un

² Depuis, ce diplôme a été reproduit dans une dizaine de villes en France et dans certains pays francophones. Il devient progressivement un passage obligé pour accéder ou au moins consolider sa place dans les services de santé au travail.

savoir spécialisé et appliqué, celui des différents domaines de la gestion (budget, finances, ressources humaines...). Cela exigeait de construire une démarche qui, pour être générale, n'en permette pas moins d'analyse des situations concrètes, et, pour être critique, n'en permette pas moins d'ébaucher des perspectives d'action. Le risque était grand ici d'opposer deux grands systèmes normatifs, celui de l'économie tel qu'il ressort de l'analyse dominante, celui de la gestion qui n'arrive jamais vraiment à se défaire de tout un ensemble de conventions.

2.1. L'orientation de mon questionnement de chercheur ?

Quel effet sur l'orientation de mes recherches ? La création et la co-animation de ces diplômes appellent d'abord la conception d'un savoir *utile*. Il s'est agi de déterminer « ce qui mérite d'être enseigné » selon la formule d'O. Reboul, en croisant des attentes et des demandes forcément très distinctes avec les connaissances que le chercheur est capable de fabriquer. Ensuite, ces expériences ont incontestablement produit un effet sur la *structuration* d'un champ de questionnement. En effet, ce qui prenait d'abord la forme d'une sorte de dialogue et d'interaction entre un corpus disciplinaire et un champ professionnel devenait petit à petit l'articulation de zones de savoirs à des sphères d'activités, de réseau de pouvoirs à des organisations hiérarchisées ; progressivement, le savoir à enseigner prenait corps avec le domaine d'activités sociales qu'il concourrait à construire.

Remarquons que ces expériences ont eu un effet limité du côté de la *théorisation*. Cela pose deux questions : celle de la place, dans ces enseignements, des questions susceptibles d'être la matière initiale de la recherche et, en retour, celle de la possibilité de donner un rôle à la recherche dans un enseignement d'initiation. La position épistémologique particulière des sciences de l'éducation exige de se poser ces deux questions.

De quelle *économie* est-il question ? *L'économie qui est ici en question et en savoir à enseigner demeure encore très largement dans l'orbite de l'économie de la santé en quelque sorte canonique, ou de référence³, même lorsqu'on se rapproche d'une économie de l'éducation à la santé⁴. En effet, il est extrêmement difficile d'éviter que les stagiaires n'interprètent l'économie que par rapport à la discipline de référence et non comme une sorte d'anthropologie qui ne pointerait dans le social que les éléments matériels et leur reflet dans les consciences, leur justification.*

³ Pour l'enseignant-chercheur, ou le chercheur enseignant, les disciplines académiques fonctionnent un peu comme « les pratiques sociales de référence » pour le profane, et relevées par les didacticiens. Il y aurait beaucoup à tirer de cette analogie.

⁴ Cette permanence de l'analyse économique est d'autant plus forte que, d'un côté, les économistes ont fini par produire des modèles qui vont bien au-delà des calculs en termes de coût-utilité, et que, d'un autre côté, le discours économique imprègne suffisamment les pratiques professionnelles pour que les acteurs – l'encadrement, notamment - finissent par se constituer une position critique cohérente.

L'économie est d'abord une économie « située » ; c'est principalement le non-marchand, opposé au marchand, donc nécessairement second ou mineur. C'est également une économie « mixte », si l'on ose ce terme très marqué idéologiquement ; la mixité dont il est question est celle de l'économique et du social, aussi fondamentalement nécessaire que le masculin et le féminin. Il s'agit enfin d'une économie « dominée » ; que ce soit réellement ou symboliquement, la vraie économie est toujours ailleurs, dans les activités marchandes, au cœur de l'accumulation.

2.2. L'entrée dans la recherche en éducation à la santé (1995-2000)

Comme pour la formation, il serait erroné de penser qu'un objet se construit. Nous sommes encore dans la construction fortuite, au hasard de mes inscriptions institutionnelles et professionnelles. Pourtant, des matériaux commencent à s'accumuler, attendant encore leur principe organisateur, leur théorie.

Une recherche sur les risques au travail. La santé est ici rapportée aux risques du travail (Triby, 1995), alors que le questionnement social sur les risques répand l'idée qui débouchera notamment sur « un principe de précaution » marquant les limites de la rationalité (Éwald et alii, 2001) et l'ébauche d'une gouvernance avec la science. *L'économie* apparaît de façon singulière à travers l'approche du processus d'apprentissage du risque et de la prise de risque, et cela selon trois avatars : l'apprentissage dans l'activité de travail et l'organisation de la production ; le processus d'apprentissage conçu comme une activité productive, en fait productrice de savoirs ; l'activité comme combinaison de ressources en fonction de la double contrainte de risque, le risque productif et marchand de l'activité, et le risque personnel au travail. En matière de formation, l'hypothèse est qu'une formation efficace aux risques doit prendre en compte ces trois aspects de l'économie. On le voit, l'analyse économique n'y retrouve guère sa conception de l'économie...

L'évaluation d'un projet d'action éducative. Dans cette recherche-évaluation (Abernot et alii, 1998), la santé et l'éducation à la santé n'apparaissent pas de façon centrale ; elles n'en sont pas moins présentes, sous l'angle des habitudes de vie des enfants notamment. Pour notre propos, trois éléments doivent retenir l'attention : cette recherche est d'abord une étude d'évaluation effectuée par des chercheurs, ce qui induit une conception de l'évaluation orientée forcément vers la production de connaissances (Barbier, Vial...). Par ailleurs, cette évaluation porte sur une action éducative ; elle combine deux jeux de normes, le jeu propre à l'évaluation et ses commanditaires, le jeu propre à l'éducation et ses inspirateurs. Enfin, elle est l'occasion de l'approfondissement d'un concept qui consacre l'importance d'une approche de l'économie des faits éducatifs : le *taylorisme scolaire*. En effet, le réel de référence n'est plus le marché ou l'échange mais l'organisation même de la production, matrice de la valeur. Dans l'institution scolaire, ce ne sont plus les règles et les finalités qui importent, mais l'activité de ses membres, ou mieux, leur *travail*, à commencer par celui des élèves (Barrère, 1997). L'économie a déplacé son centre de gravité, du marché et ses interactions agissantes à la production et ses processus générateurs et organisateurs de la valeur.

Une première recherche en éducation de la santé. Il s'agit précisément de répertorier et d'analyser les pratiques d'éducation à la santé en milieu scolaire. Coordonnée par J.C. Manderscheid (Manderscheid, Rémigy, Triby, 2000), cette étude fut surtout l'occasion de découvrir un champ d'action très bien délimité : l'éducation à la santé en milieu scolaire. Le souci de la collecte de données sur les pratiques va nous pousser à privilégier la quantification et la production de données statistiques. Commanditée par un syndicat d'enseignants, elle a permis de réunir des informations assez détaillées sur les pratiques analysées ; faute d'une véritable problématisation et d'un réel souci de conceptualisation, elle n'a pas permis de mettre en question ces pratiques et leur sens dans et pour l'institution scolaire.

Les chiffres étaient censés parler d'eux-mêmes et, effectivement, ils nous ont parlé de quelque chose : de la masse des actes pédagogiques que l'on pouvait nommer "éducation à la santé" dans l'institution scolaire. Comme toujours, cette quantification, par son accumulation même de chiffres dont on voulait trouver quelques significations, laissait entrevoir les manques de souci d'efficacité et les défauts très graves du questionnement des professionnels impliqués par leur statut dans l'éducation à la santé. Finalement, il apparut que non seulement les pratiques mais notre réflexion étaient soumises à la *forme scolaire* ; en effet, jamais l'enseignement quotidien n'a été interrogé comme pratique éventuelle d'éducation à la santé, pas plus que l'importance des conceptions que l'élève s'est forgé à la maison et qu'il importe dans la classe. La première conséquence de ce travers a été l'absence de toute valorisation des résultats de l'étude.

3. Un projet de recherche en cours : ICAPS⁵

Ce projet constitue comme une synthèse des questionnements et des démarches antérieurs. Il forme en lui-même une certaine unité entre la formation, l'éducation et la recherche. Il permet d'instruire la critique des démarches antérieures. Il autorise la consolidation conceptuelle des notions et théories trop rapidement ébauchées jusqu'à présent. Sa mise en œuvre s'étant déroulée sur 4 années (et une année préalable de préparation et de tests), il offre les perspectives temporelles nécessaires pour mettre un appareil conceptuel à l'épreuve du réel.

3.0. La triple orientation du projet

C'est d'abord un *projet de recherche* qui vise à établir les relations entre certains paramètres : l'âge, l'activité et l'état de santé notamment. Cela exige de comprendre des comportements et la manière dont ils sont *justifiés* par des représentations et des discours, et *contraints* par des conditions sociales et des politiques particulières.

⁵ ICAPS = Intervention auprès de collégiens pour la promotion de l'activité et la lutte contre la sédentarité

Dans cette perspective ont été tirés au sort 4 collèges « action » et 4 collèges « témoin ». Dans les 8 collèges, et pendant toute leur scolarité dans l'établissement, les élèves seront l'objet d'une visite médicale annuelle et rempliront un questionnaire sur leur rapport à l'activité. Les 4 collèges « action » seuls se verront proposer un accompagnement et des moyens pour augmenter le niveau d'activité des élèves, ou tout au moins résister à sa diminution rapide de 11 ans (en 6^{ème}) à 16 ans (fin de 3^{ème})

C'est également *un projet de santé publique*. Dans ce domaine, la recherche doit nécessairement viser l'application, ou plus précisément l'articulation avec les grandes questions vives du moment : la santé des jeunes notamment, et la prévention à l'âge adulte. Leur « sédentarisation » progressive à l'adolescence comporte des risques pour eux et des coûts pour la collectivité. Elle doit donc trouver des réponses collectives et de long terme.

C'est enfin *un projet d'action éducative*. La nature même du projet impose d'agir sur les comportements et les conceptions qui les accompagnent. Cela passe par des actions de prévention renouvelées, impliquant à la fois l'information, la mise en débat et, bien sûr, l'engagement effectif des jeunes dans *un autre régime d'activités*, d'autres modalités de l'intégration de son corps et sa mise en mouvements dans la vie quotidienne. En outre, l'objectif proprement sanitaire doit être minoré au profit d'une conception globale de cette mise en activité et la multitude d'implications personnelles sociales qu'elle implique ou suscite.

3.1. Les trois directions opérationnelles

Pour garantir une certaine efficacité en matière d'éducation à la santé, il convient de multiplier les modes d'intervention et les occasions de mettre les jeunes élèves en situation de questionner leurs habitudes. Trois grands orientations sont développées dans l'action :

- *l'information*. L'apport de données scientifiques viennent compléter et mettre en perspective par certaines prescriptions explicitées, elles-mêmes mises en question par la recherche d'un recul critique. Trois types de rapports au savoir, plus que des savoirs proprement dits, sont ainsi mobilisés.

- *la mise en débat*. Tous les modes de prise de parole et de sa circulation doivent s'exercer dans ce projet : essentiellement, la discussion, la communication, la médiatisation. Ces trois niveaux, ou trois sphères, de mises en débat n'interrogent pas les mêmes objets, ne mettent pas en question les mêmes repères, ni les mêmes modèles d'action ou de vie (Triby, 2003a ; Allamel-Raffin, 2002).

- *la mise en activité*. C'est l'aspect qui est le plus novateur en matière d'éducation à la santé en milieu scolaire : le quotidien, l'activité normale, la sédentarité courante... plutôt que des activités organisées à certains moments, des activités plutôt sportives

3.2. Résultats

Le projet apporte la confirmation expérimentale du lien entre activité physique et état de santé. Cette relation a déjà été établie par ailleurs, mais elle est démontrée ici dans des conditions sociales réelles, dans un projet d'une durée significative (4 ans) ;

Le déroulement du projet montre l'amélioration significative de l'état de santé notamment les variables significatives des maladies cardio-vasculaires chez les jeunes ainsi mis en activité ;

Des effets mesurables sont clairement apparus dans les habitudes des jeunes en termes d'activité (notamment chez les filles et pour la consommation de la télévision). Accessoirement, mais l'exploitation reste limitée dans ce domaine, est fournie une meilleure connaissance des habitudes des jeunes en matière d'activités physiques et sportives ;

La preuve de la *sédentarisation* des adolescents est apportée, une fois de plus : les activités spontanées des jeunes sont moins actives ; cependant, les jeunes, notamment les filles, ne sont pas rétifs à une mise en activités ; la mise en activités est possible dans un contexte en tension au regard de l'activité. Cependant, il faut reconnaître que la classe de 3^{ème} s'est révélée plus difficile à bouger (on s'attendait à cela déjà en 4^{ème} ...).

3.3. Enseignements de cette recherche-action

- l'intérêt de la multiplicité des modalités d'intervention : l'information épidémiologique et scientifique des jeunes et des adultes éducateurs (enseignants et parents), la discussion (retour sur un mode d'existence et sa personne dans l'activité) et la mise en activités effective, sans établir de liens trop mécaniques entre ces modalités.

- l'impact très positif sur l'activités d'un accès facilité à ces activités : proposition d'une offre diversifiée inscrite dans les temporalités des adolescents élèves : les heures de classe (dont les heures de permanence), l'intercours entre 12 et 14h, les cours après la calasse, les journées centrées sur les APS dans le cadre scolaire, les WE...

- la confirmation d'une dualité dans les activités physiques, dès l'adolescence, entre des activités tournées vers la compétition (UNSS et certaines associations sportives) et les activités de loisirs, visant plutôt le plaisir et la participation sociale.

3.4. Les conditions de pérennisation de l'action

- a. Cette recherche-action confirme d'abord la nécessité d'avoir un large partenariat, associant des institutions et des financeurs ayant des intérêts différents mais convergent vis-à-vis de la mise en activités physiques des jeunes. Le PTJ

(Projet Territorial Jeunesse) qui a remplacé le CEL pourrait constituer un cadre intéressant

b. L'expérimentation a par ailleurs montré le besoin de se centrer sur quelques établissements ou quelques municipalités qui veulent s'engager ; cela doit s'inscrire dans un politique volontariste (contrat de ville, projet d'établissement...)

c. Remarque importante : ce projet a été l'occasion de montrer que cette action n'est pas nécessairement onéreuse ; en centrant les financements sur des postes d'intervenants aux compétences multiples (dans des positions d'interface, de conseil en ingénierie des APS et d'organisation) et la formation, il est envisageable de limiter les coûts d'une mise en activités, donc les besoins de financement. Cela passe également par la rationalisation de l'utilisation des installations existantes, à des horaires particuliers.

d. Enfin, cette recherche-action confirme l'indispensable implication des établissements. Cela signifie l'implication de leur équipe éducative, interne et externe. Celle-ci passe par des aides à la mise en place de projet apportée par des personnes extérieures, compétentes et réalisant l'interface avec les autres partenaires. Les enseignants, plutôt rétifs ou indifférents dans l'ensemble, doivent y trouver un intérêt. Cela étant, il n'est pas prouvé que les établissements scolaires doivent être mis au centre d'une telle action, malgré l'importance du temps de vie scolaire dans l'existence d'un collégien.

4. L'économie de/dans l'éducation à la santé

Le projet de recherche ICAPS est surtout l'occasion d'éprouver ma conception de l'économie de la formation par rapport à l'analyse économique des faits éducatifs (Delamotte, Vinokur), et certains concepts émergents : économie interne / économie externe, le travail de l'élève, le système d'activités...L'occasion de construire une autre conception de l'éducation à la santé et d'en fonder la dimension économique.

4.0. Une approche en construction

4.0.0. Une approche critique de l'analyse économique

L'approche que nous proposons ne signifie pas que nous nous intéressons aux aspects budgétaires de l'activité d'éducation à la santé ; si ceux-ci ont un intérêt, à notre sens, c'est essentiellement comme symptôme d'une logique de fonctionnement et affirmation de l'exercice bureaucratique du pouvoir institutionnel. Nous ne sommes pas davantage préoccupés de l'évaluation, un peu illusoire, de l'efficacité des actions de prévention, même si cette question mérite attention ; la réponse devrait convoquer simultanément la mesure, le jugement de valeurs et la production de sens (Barbier, 1990), trois composantes très éloignées des matériaux théoriques et statistiques dont nous disposons.

Enfin, nous ne sommes guère préoccupés d'appliquer au fonctionnement des activités éducatives scolaires les principaux acquis conceptuels de la science économique ; cette interprétation masque souvent une conception normative de l'activité éducative assimilée à une activité marchande, d'autant moins légitime ici que le marché dont il pourrait être question est tout au plus une métaphore trop commode. On ne peut que faire le constat des limites de l'analyse économique des faits éducatifs (Delamotte, 1998) ; ces limites étant d'abord celles du « champ économique », celui défini par la théorie académique :

« *L'économie orthodoxe ignore le fait que les pratiques peuvent avoir des principes autres que des causes mécaniques ou l'intention consciente de maximiser l'utilité et obéir cependant à une logique économique immanente : les pratiques ont une économie, une raison immanente, qui ne peut être réduite à la raison économique, parce que l'économie des pratiques peut être définie par référence à une grande variété de fonctions et de fins* » (Bourdieu, 1992 : 95).

Cela signifie que l'on cherche à saisir, dans cette approche, les dispositions et les dispositifs mis en œuvre par les acteurs scolaires, en fonction des contraintes du contexte, pour assurer le fonctionnement des établissements en mobilisant des ressources afin de produire des effets suffisamment remarquables pour que la question du sens de l'activité n'ait pas à se poser. Il y a un impératif économique qui recouvre le rapport que les individus entretiennent avec leur devenir dans un lien dialectique de nécessité et de *justification*. Le *sens* de l'activité doit se perdre pour ne retenir que *l'articulation* entre ressources et modèles organisationnels pour produire un effet.

4.0.1. *Économie interne et économie externe*

Pour plus de précision, il nous paraît important de distinguer l'économie interne qui s'intéresse spécifiquement aux processus mêmes des activités sociales, et l'économie externe qui tient compte du contexte dans lequel ces processus puisent leurs sources et auquel ils apportent une valeur potentielle à réaliser. L'économie *interne* analyse les processus en tant qu'ils mobilisent des ressources propres à une organisation, selon un système de contraintes particulier, fonctionnent selon des modèles organisationnels et des types de rapports de travail spécifiques, *pour* produire un effet, un impact, un produit. En éducation, ce dernier n'est rien d'autre qu'une valeur potentielle qui ne prend réalité et sens que dans sa dissémination sociale, en rejoignant la dimension externe de l'économie.

L'économie *externe* de cette activité est structurée en deux grands mouvements, l'un « local », l'autre « central ». Le *local* est l'univers de référence des acteurs concrets, le visible ou le repérable. Le *central* reflète la dimension institutionnelle de l'éducation, c'est un espace abstrait, réglé, fortement structuré et hiérarchisé. Dans le « local » de l'éducation scolaire, on trouve aussi bien les élèves et leur famille (filiation et organisation familiale), les partenaires locaux (les politiques, les socio-éducatifs, les culturels, les représentants du monde économique) et leurs intérêts respectifs (représentés et réels), les conditions locales de l'environnement de l'établissement (l'espace du quartier, les services offerts...) mais également la

projection de ces acteurs dans un devenir (ici et ailleurs), leur rapport au temps et les stratégies personnelles.

Le « central » de l'éducation scolaire rassemble, en les organisant en système d'action, l'affectation des ressources financières, matérielles (les conditions architecturales et techniques de l'instruction et de la pédagogie), les normes de « plusieurs mondes » selon l'heureuse formule de Boltanski et Thévenot reprise par Déroutet, i.e. les valeurs et leur *traduction* politique, la centralisation des règles et du cadre de fonctionnement financier de l'établissement, enfin *l'adéquation* des modalités de la socialisation et des savoirs aux besoins de l'activité économique et sociale

4.1. La portée d'un concept

Trois raisons ont prévalu dans l'élaboration de ce concept : une raison épistémologique, liée à la posture du chercheur, une raison pratique, liée à la posture du chercheur en action et de l'enseignant, une raison politique, liée à la responsabilité sociale de l'enseignant-chercheur. La raison *épistémologique* m'amène à développer une critique de l'analyse économique qui ne permet pas de comprendre le sens et le fonctionnement de l'activité hors de la sanction marchande. Cette même raison m'a conduit à défendre une position qui veut qu'il n'est pas efficace et probant de critiquer la théorie économique avec des arguments sociologiques, voire philosophiques, comme c'est trop souvent le cas. On ne peut pas plus parler d'arguments économiques puisqu'on est renvoyés à l'identité de cette économie. La raison *pratique* s'inscrit dans le besoin qu'il y a de formuler des notions qui aident les praticiens à analyser leurs pratiques et à les transformer. Il ne s'agit pas là d'une posture éthique mais réellement critique : mise à l'épreuve et légitimation des produits de la recherche. La raison *politique* tient à la fois à la responsabilité sociale du chercheur, mais également au fait qu'on ne peut plus aujourd'hui omettre cette composante des phénomènes

L'intérêt de ce concept est triple :

il permet de relire les pratiques d'évaluation qui se répandent avec vigueur en éducation et de donner des outils conceptuels à l'analyse des pratiques qui fait florès dans les IUFM.

il permet de se défaire de l'emprise des modèles de rationalité issus de l'analyse économique (de la *science* économique)

il inscrit les activités dans leur dimension historique en déclinant ce qui fait que les activités sociales produisent des effets qui en assurent plus ou moins la pérennité.

Notons que l'économie proposée ici rejoint une autre économie et s'y confond : « *l'économie de la pensée* », telle que formulée par E. March en 1883 ; celui-ci disait à son propos que « toute science se propose de remplacer et d'épargner des expériences à l'aide de la copie et de la figuration des faits dans la pensée. Cette copie est en effet plus maniable que l'expérience et peut, sous bien des rapports, lui être substituée » (cité par Lecourt, 2001 : 28).

3.3. Un champ à identifier, l'économie de l'éducation à la santé

Sans vouloir trop sacrifier à l'art de la dénomination savante et la catégorisation, il peut être éclairant de conclure ce propos par quelques clarifications terminologiques, manière de montrer d'abord qu'elles ne peuvent constituer un préalable à une démonstration, mais plutôt son débouché. C'est également le moyen de tracer des perspectives grâce aux champs notionnels que l'on délimite ainsi. C'est enfin reprendre pied dans un champ disciplinaire toujours problématique : l'analyse économique.

Économie de la santé et éducation de la santé. Cette opposition s'inscrit dans la dynamique des constructions disciplinaires, par délimitation de champs et construction d'objets spécifiques. Mais si la première a depuis plus de quarante ans constitué son champ disciplinaire, la seconde est d'abord un domaine d'action sociale dont il convient de produire et d'organiser les savoirs et les pratiques de référence.

Économie de la santé et économie de l'éducation à la santé. Cette distinction illustre précisément le mouvement de l'intelligibilité des phénomènes que je me propose simplement d'outiller davantage ; des outils théoriques principalement mais susceptibles d'aider les praticiens eux-mêmes à mieux comprendre les organisations et les logiques dans lesquelles ils se débattent.

Économie de l'éducation à la santé et économie de l'activité. Progressivement, l'activité est devenu le point nodal de la construction de l'élaboration de l'économie, traversant l'économie de l'établissement comme celle de la discussion, celle des technologies de l'apprentissage comme celle d'un projet d'action (cf. références en fin d'articles). Il importe que de tout phénomène, toute action, toute organisation, puisse être identifiée l'activité qui le ou la tient ensemble, qui lui donne sa dynamique et son sens.

Économie de l'éducation à la santé et évaluation de l'activité éducative. L'instrumentalisation des valeurs est ici privilégiée et non le jeu des valeurs elles-mêmes, quand l'acteur en situation tente de rationaliser ses choix et ses actes, essaie de se donner de « bonnes raisons » pour justifier l'implication dans une action particulière. Le produit, sa dissémination et sa répartition et pas seulement l'estimation du produit, quand ce qui compte est non seulement le processus (et non le produit en lui-même), mais la dynamique du processus, i.e. les ressources qu'il mobilise, « tire » avec lui, mais aussi le devenir de ce processus au-delà de l'activité. Tout un *circuit* peut être mis en évidence et reconstruit.

Travaux de l'auteur en rapport à l'objet de cette contribution

- Triby, E. (1990), *Du projet au programme : l'entrée de l'économie dans l'éducation spécialisée*, rapport d'étude, ARSEA-GRETEP, Strasbourg, 138 p.
- Triby E. (1995), "Former au risque", in GEIST (éd.), *L'évaluation des risques professionnels*, Strasbourg: Presses universitaires de Strasbourg, 165-174.
- Manderscheid J.C. (coord.), Rémigy M.J., Triby E. (2000), *L'éducation à la santé en milieu scolaire*, convention FEN/LSE - ULP, rapport final, Strasbourg, mars, 106 p..
- Triby E. (2001), La différenciation est-elle économique ?, in Centre Unesco, *Enseignement et démocratie*, Besançon : CRDP-CNDP, 235-248.
- Triby E. (2003a), *La discussion dans l'éducation à la santé*, Communication au colloque du CERFEE et du LIRDEF, Montpellier III et IUFM de Montpellier, 23/24 mai (Livre de résumés :145-146).
- Simon C. (dir.), Triby E. et alii, (2003, 2004, 2005, 2006), *Intervention auprès de collégiens pour la promotion des activités physiques et la lutte contre la sédentarité*, rapports de recherche successifs, ULP, Strasbourg.
- Triby E. (2004), « La formation par l'action éducative : l'interdisciplinarité impliquée », in Lenoir Y. et Sachot M. (eds), *La formation des enseignants entre disciplinarité et interdisciplinarité*, Québec : Presses de l'université Laval, 111-131.
- Simon, C., Di Vita, C, Rauscher, E., Triby, E. et alii (2004), "Intervention Centred on Adolescents' Physical activity and Sedentary behaviour (ICAPS) : concept and 6-month results", *International Journal of Obesity*, 28, 96-103.
- Triby, E. (2004), "L'éducation et la santé entre économie et politique", *Questions vives. État de la recherche en éducation*, Université d'Aix-Marseille, vol.2, n°5, 97-111.
- Triby, E. (2006), « Éducation et économie : un conflit de valeur(s) ? Éléments de problématique », *Questions vives. État de la recherche en éducation*, vol.3, 6,16-25
- Triby, E. (2006), La mise en activités entre éducation et santé, communication à la 8^{ème} Biennale de l'éducation et la formation, APRIEF et INRP, Lyon, 11-14 avril 2006 (en collaboration avec C. Simon, C. Di Vita, E. Rauscher).

Bibliographie

- Allamel-Raffin, C. (2002), Pour une éducation au « politique », *Cahiers pédagogiques*, 401, 32-33.
- Bourdieu, P. (1980), *Le sens pratique*, Paris : éd. de Minuit.
- Bourdieu P. (1992), *Réponses, entretien avec L. Wacquant*, Paris : Seuil.
- Descarpentries, J. (coord.) (2006), Dossier : Sciences de l'éducation et santé, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol.39, 1.
- Ewald, F., Gollier, C., de Sadeleer, N. (2001), *Le principe de précaution*, Paris : P.U.F..
- Delamotte, É. (1998), *Une introduction à la pensée économique en éducation*, Paris : P.U.F..

- Foucault, M. (1994), La politique de santé au XVIII^es. (texte original de 1979), *Dits et écrits*, Paris : Seuil et Gallimard, 725-742.
- Galichet, F. (1996), *L'éducation à la citoyenneté*, Paris : Anthropos.
- Haut Comité de la santé publique (1998), *La santé de Français*, Paris : La découverte.
- Gather Thurler, M. (2000), *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris : ESF.
- Majnoni d'Intignano, B. (2001), *Santé et économie en Europe*, Paris : P.U.F..
- Sembel, N. (2004), *Le travail scolaire*, Paris : Nathan université.
- Vinokur, A. (1999), Pourquoi une économie de l'éducation ?, in Paul J.J. (ed), *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*, Paris : ESF, 297-318.