

Régulation de l'action éducative dans les années quatre-vingt dix

ÉRIC MANGEZ

Centre de Recherche Interdisciplinaire pour la Solidarité et l'Innovation Sociale
Université Catholique de Louvain, Belgique

Cet article a pour objet les transformations des modes de régulation qui ont accompagné une importante réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique (CFB)¹. Il en propose une relecture mettant en parallèle les principes de justification mobilisés par les promoteurs et détracteurs de la réforme, les décisions concrètes promues à travers elle et les nombreuses remises en question auxquelles elle a donné lieu sur le terrain dans les établissements scolaires.

La régulation est un concept dont les sociologues font un usage de plus en plus fréquent. Dans la littérature, une souplesse certaine marque ce terme qui semble couvrir l'ensemble des éléments —qu'ils soient procéduraux, techniques, organisationnels, structurels ou culturels— inscrits plus ou moins durablement dans l'action et contribuant à organiser et coordonner les conduites des acteurs et leurs interactions (Dupriez & Maroy 1999). Nous reprenons par ailleurs l'hypothèse selon laquelle la régulation s'ancre souvent dans des objets techniques et des dispositifs pratiques (Derouet 1992, Derouet & Dutercq 1997) qui, une fois installés durablement dans le système, règlent une série de problèmes qui ne se posent dès lors plus aux acteurs. Cette hypothèse s'inspire de la sociologie des objets telle qu'elle s'est développée en France dans les années 1980 avec Latour (1989) qui parle de "délégation aux objets pour signifier que nous chargeons les objets techniques de régler une série de problèmes tant dans la vie quotidienne que dans l'activité scientifique. En ce sens, la réforme qui nous occupe constitue un moment particulièrement délicat pour l'action et intéressant pour la recherche puisque cer-

1 La rédaction de cet article n'aurait pas été possible sans le travail d'équipe du Cerisis, en particulier avec Bernard Delvaux, Valérie Dumont, Didier Fripiat et Geneviève Renglet. Nous remercions également G. Fourez et G. Liénard pour leur relecture attentive. Ce texte a été réalisé dans le cadre des recherches financées par le Fonds social européen (Objectif 1 Hainaut) et par la convention ARC97-02/209 du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de la Communauté française de Belgique.

tains dispositifs ont été radicalement transformés et remplacés par de nouvelles formes de coordination de l'action. À propos de ces transformations, nous développerons puis nuancerons l'hypothèse d'un déplacement des contraintes de l'action allant "de l'extériorité des dispositifs vers l'intériorité des personnes" (Boltanski & Chiapello 1999). Avant d'étayer cette hypothèse, nous allons retracer brièvement le travail de construction de la réforme, ce qui nécessite de comprendre le travail critique réalisé vis-à-vis du système scolaire avant la réforme.

Le travail de la critique à l'origine de la réforme

C'est en effet à partir de la critique du système scolaire que s'est structuré le projet de réforme du premier degré. Construit et soutenu par de nombreux psychopédagogues mais aussi par la plupart des intervenants pédagogiques et certains enseignants, le travail de la critique s'est porté sur différentes modalités de l'action éducative en mobilisant plusieurs univers de sens pour dénoncer l'inacceptable et promouvoir une école "nouvelle" plus égalitaire, plus épanouissante et plus efficace. Les modalités qui se sont vues dénoncées sont le redoublement et l'orientation précoce des élèves ainsi que la pédagogie transmissive.

La critique du redoublement s'est appuyée sur des travaux de recherche qui suggéraient une faible efficacité de cette modalité sur les trajectoires des élèves en difficulté. L'OCDE a par ailleurs pointé la Belgique du doigt pour son taux particulièrement élevé de redoublants et le coût budgétaire que cela impliquait, dénonçant par-là le manque d'efficacité du système. À ces éléments s'est ajouté un argumentaire dénonçant les méfaits psychoaffectifs de l'échec scolaire (nuisible à l'épanouissement des élèves) ainsi que ses fonctions de sélection scolaire et sociale. Trois registres étaient ainsi mobilisés par la critique : l'efficacité renvoie plutôt à un univers "industriel" ; l'équité se réfère clairement à un univers "civique", alors que l'épanouissement des personnes et la pédagogie de l'émancipation individuelle qui l'accompagne nous semblent s'inscrire dans le monde de "l'inspiration" (Boltanski & Thévenot 1991). Si cette critique a pu utilement prendre appui sur des données chiffrées et des travaux de recherche, il faut souligner que les enseignants étaient quant à eux d'emblée moins enthousiastes : si certains ont adhéré à cette critique, d'autres, une majorité, se sont dits et se disent encore défavorables au non-redoublement.

Dès les années 1970, la critique dénonçait l'orientation précoce des élèves au premier degré. Cela avait conduit à la suppression des filières professionnelle, technique et générale et à l'instauration d'un tronc commun à tous les élèves (réforme de 1976), laissant à la marge quelques heures d'op-

tions (Beckers 1998). Ce thème est repris par la critique des années 1990 qui réaffirme la logique de tronc commun en dénonçant l'orientation précoce des élèves *via* les options, à partir de la cité civique pour le tri scolaire et social qu'elle permettait, et à partir d'un univers inspiré, pour la stigmatisation des élèves orientés vers les options les moins prestigieuses. L'expérience de la citoyenneté est également mobilisée : les élèves doivent pouvoir expérimenter "la citoyenneté et la démocratie dans l'école", dit-on, et cela implique —nécessite— le brassage d'une pluralité des groupes sociaux, engagés dans des socialisations qui sont plus que des transactions (à somme nulle) comportementales, cognitives, culturelles car elles portent avec elles une grandeur ajoutée inquantifiable pour la critique : l'expérience de la citoyenneté et de la démocratie.

La pédagogie transmissive, critiquée pour son centrage sur le savoir ou plus précisément sur le mode "transmettre-recevoir" a été considérée comme inefficace et peu propice à donner aux élèves un "rôle d'acteur". Contraints de recevoir et de restituer, ils sont démotivés et ne voient pas le sens de leur action ; il faut, dit-on, faire place à "l'enfant, acteur de son apprentissage" et cesser de "matraquer" les jeunes avec des savoirs. C'est ce que disent les critiques des pédagogies transmissives, mais aussi de nombreux élèves. Cette critique puérocentrée (Rayou 2000) fait accord parmi un nombre important d'acteurs différents dont les enseignants ; ceux qui la renient sont rares et ont du mal à faire entendre leurs voix.

Comme nous l'avons brièvement montré, les justifications de la critique sont principalement inscrites dans un univers civique (il faut favoriser "la réussite du plus grand nombre" à travers "l'école de la réussite pour tous", définition des objectifs en terme de "socles" minimaux que tous devraient atteindre) et dans un univers inspiré (importance accordée à "l'épanouissement de l'enfant" qui doit être placé au cœur de "l'apprentissage", critique des méfaits psychoaffectifs du redoublement, de la relégation dans des filières dévalorisées) ; deux univers qui constituent des repères centraux respectivement pour "la gauche sociale" et "la gauche culturelle" (Liénard & Capron 2000) ou dans les termes de Boltanski et Chiapello (1999) pour "la critique sociale" et "la critique artiste". L'usage de la catégorie "enfant" n'est pas anecdotique, l'enfant étant une figure de l'inspiration, alors que la catégorie d'élève renvoie davantage à une cité industrielle, voire domestique. Ces univers civique et inspiré ne suffisent cependant pas à construire un accord autour d'un projet éducatif nouveau : l'école doit également être efficace, ce dont la critique s'accommode sans difficulté à travers une alliance des cités inspirée et industrielle : l'enfant épanoui dans l'école trouvera du plaisir à apprendre, ce qui garantit l'efficacité de l'action éducative. Le fondement de justification civique-inspiré s'allie ainsi de vertus industrielles. Ces trois cités ne sont pas simplement adjacentes ou en situation de compromis, elles s'en-

tremêlent dans une alliance qui semble produire une grandeur ajoutée. Nous verrons que dans le cours de l'action, des contradictions internes à cette alliance apparaîtront. Mais il nous faut auparavant nous pencher sur une autre question.

La restructuration de l'action : la critique à l'épreuve de l'action

En prenant corps dans la réforme de 1994 dont on vient en quelque sorte de présenter la philosophie générale, le travail critique a conduit à des décisions concrètes : suppression du redoublement à l'intérieur du premier degré ; réaffirmation du tronc commun (limitation des options qui ne peuvent plus tenir lieu de prérequis) ; nombreuses recommandations en faveur d'une "nouvelle" pédagogie, ce qui se traduit par un intense travail sur les programmes et la diffusion d'un discours sur les compétences.

Ainsi, deux dispositifs pratiques (le redoublement et les prérequis) ont été bannis du premier degré. Or, les dispositifs pratiques sont des éléments qu'on ne peut négliger lorsqu'on réfléchit à la régulation d'un système. Une fois installés durablement, ils remplissent souvent des tâches dans la régulation de l'action, ils permettent de régler de manière routinière une série de problèmes qui ne se posent dès lors plus (ou moins) aux acteurs, ils permettent à une culture de "se reposer", d'éviter de devoir continuellement se remettre en question et reconstruire une manière de régler certains problèmes types. Ainsi, il n'est guère étonnant que l'éradication de ces dispositifs en s'installant dans le réel, "ait posé problème" aux acteurs. En effet, le remplacement d'anciens dispositifs par de nouvelles formes de coordination de l'action est une opération particulièrement délicate, d'une part parce que la disparition d'anciens dispositifs fait émerger l'ensemble des problèmes qu'ils réglaient "silencieusement" jusque-là (avant la dénonciation) ; d'autre part parce que les nouveaux dispositifs n'étant pas encore durablement installés dans le fonctionnement du système, ils sont davantage susceptibles de faire l'objet de réajustements voire de remise en cause par les différents acteurs concernés. Et c'est le travail de l'ensemble de ces acteurs qui permet de comprendre comment une transformation forte de la régulation (comme celle qui nous occupe) peut s'installer dans le système, se transformer au contact du terrain ou au contraire se fragiliser et vaciller.

En termes méthodologiques, il apparaît pertinent, pour avancer dans ce questionnement, de s'intéresser aux problèmes qui se sont posés aux acteurs, à la manière dont ils en parlent, et aux réponses qui ont été apportées et dont certaines avaient été préparées ou préexistaient en partie à la réforme — car

le travail critique ne s'était pas contenté de dénoncer, il proposait des alternatives. Nous sommes ainsi conduits à poser trois questions.

— Quels sont les problèmes que ces dispositifs réglaient ?

— Par quoi les dispositifs sont-ils remplacés ?

— Quelle transformation de la régulation de l'action éducative ce déplacement implique-t-il ?

L'implémentation de la réforme "pose problème"

L'hétérogénéité des classes

L'organisation du cursus en prérequis et le redoublement réglaient en partie le problème de l'hétérogénéité scolaire des publics. Dès avant la réforme, on avait pu observer un accroissement de l'hétérogénéité des publics de la deuxième commune (Delvaux 1999). Cependant, la répartition des élèves en options tenant lieu de prérequis et le redoublement permettaient d'opérer un tri des élèves et de réguler ainsi l'hétérogénéité des groupes.

"Jusqu'il y a quelques années, on n'avait pas tellement d'élèves en difficulté puisque c'est quand même privilégié ici comme public, mais depuis deux ou trois ans, c'est plus ouvert. Depuis qu'on a dit qu'on ne doublait plus, on se retrouve face à des élèves qui ont quand même de grosses difficultés. On n'est pas toujours préparé pour les aider ou gérer des classes qui ne sont pas homogènes. Cette année, par exemple, j'ai une classe de sciences, il y a plusieurs élèves qui frôlent les 30 % et il y en a qui ont 80-90 %, et ce n'est pas évident de gérer tout cela." (enseignante du premier degré).

Avec la disparition de ces deux dispositifs, l'hétérogénéité atteint son apogée et est perçue comme un "problème" ou un "défi" majeur au premier degré.

La mobilisation des élèves au travail

Mais l'hétérogénéité des publics n'est pas le seul problème qui émerge car ces dispositifs, et en particulier le redoublement, faisaient autre chose que réguler l'hétérogénéité. Lors d'une enquête réalisée auprès de 1200 enseignants, nous avons constaté que le problème majeur que pose la réforme à leurs yeux porte sur la motivation des élèves.

Le problème est trivial si on le caricature quelque peu : sans la menace du redoublement, les élèves ne travaillent plus. En tout cas, les enseignants (mais aussi les parents) ont davantage de difficultés à mettre les élèves au travail. Ce que ce problème révèle, c'est la relation de longue complicité existant entre le principe de la menace et notre système scolaire. Le non-redoublement entre la première et la deuxième année n'évacue pas véritablement

la menace : il en postpose l'horizon temporel d'un an et tout —témoignages de parents, d'enseignants et d'élèves, enquête auprès d'enseignants— porte à croire que ses effets sur le schéma motivationnel de l'élève en sont transformés. Apparaissant plus lointaine, sa force contraignante (opérante) sur les élèves s'en trouve altérée. Il serait cependant inexact d'affirmer que la suppression du redoublement diminue la motivation des élèves mais elle procède bien à un déplacement des fondements de leur mobilisation.

Des réponses se dessinent : elles reposent sur les personnes

Par quoi les anciens dispositifs sont-ils remplacés ? Quel type de solutions se construit pour répondre aux deux problèmes qui se posent dès lors qu'on supprime les dispositifs évoqués ? Nous allons développer l'hypothèse selon laquelle une tendance forte de ces nouvelles réponses est de prendre appui sur les personnes, leurs croyances (van Zanten, 2000) et leurs compétences. Plus précisément, les transformations observées des modes de régulation du système scolaire au premier degré procèdent par un déplacement allant "de l'extériorité des dispositifs vers l'intériorité des personnes" (Boltanski & Chiapello 1999). Ce déplacement de la contrainte vers les personnes (enseignants, élèves, parents) implique un travail sur les personnes dont la temporalité est plus longue que celle des transformations structurelles, un travail dont l'issue est incertaine et dont le fondement présente certains paradoxes (Cattotar & Mangez 2000).

Vers une pédagogie du sens

Face à la question de la mobilisation des élèves au travail scolaire, la réponse proposée par la réforme tourne autour de la quête de sens et de la promotion d'un "modèle expressif" (Plaisance 1986) : définir des "apprentissages chargés de sens pour l'élève et propices à son épanouissement", "établir des liens entre les contenus et le vécu personnel des élèves, leur environnement quotidien, leur projet de vie" (Extrait du projet éducatif du réseau de la Communauté Française) "développer l'aptitude et le plaisir à communiquer" (Extrait du document "socles de compétences" en français), etc., sont autant de modalités qui s'appuient clairement sur l'intériorité des personnes. Cela passe par une reconfiguration de l'univers scolaire qui doit se redéployer en tissant des liens non seulement entre la vie sociale et l'action éducative mais aussi entre celle-ci et la singularité de chaque élève (Rayou 2000). D'après ses défenseurs, la principale vertu de la pédagogie des compétences promue dans

l'esprit des réformes de 1994 et 1997 est précisément de permettre une mobilisation forte des élèves (Paquay 2000).

La justification du redoublement comme menace incitative s'inscrit au croisement du monde industriel et du monde domestique : c'est "l'efficacité" d'un principe hiérarchique de menace. En passant de l'extériorité de ce dispositif vers l'intériorité des personnes, on se déplace dans le même élan d'un univers industriel domestique vers un univers industriel inspiré (c'est l'efficacité garantie par l'épanouissement des enfants dans l'école). La réforme opère ainsi un déplacement allant d'un principe de menace (extériorité de la menace) vers un principe de sens (intériorité du sens). Si c'est des élèves que doit venir leur mobilisation au travail, les enseignants, quant à eux, doivent — un peu à la manière d'un "coach" et non d'un sélectionneur (Gérard & Van Lint-Muguerza 2000) — développer des compétences susceptibles d'emporter l'adhésion des élèves, de leur donner le goût d'apprendre, de susciter chez eux une émulation qui leur serait propre, en travaillant sur les compétences qui sont "tournées vers la vie" (Sellami & Roegiers 2000).

Le travail des psychopédagogues largement relayé par les réformes des années 1990 se présente comme un ensemble de concepts et techniques dont nous faisons l'hypothèse qu'il vise à pourvoir les personnes (en particulier les enseignants) d'un équipement pour assumer les contraintes de l'action qui se déplacent vers elles. Parmi les diverses techniques qu'on retrouve dans l'arsenal des psychopédagogues, l'évaluation formative des compétences est présentée comme une des clés de l'équipement des enseignants en vue de mobiliser les élèves au travail scolaire.

Vers une pédagogie différenciée

Concernant le problème de l'hétérogénéité des groupes, on assiste également à un déplacement progressif allant des dispositifs vers les personnes. Les deux dispositifs qui réglaient en partie le problème de l'hétérogénéité des groupes ont été supprimés et remplacés par des techniques reposant sur les compétences des personnes : on attend des élèves de niveaux différents qu'ils s'entraident et s'enrichissent mutuellement, le projet éducatif de la Communauté française invite ainsi "les élèves plus avancés à collaborer avec leurs condisciples encore en cours d'apprentissage" (Extrait du projet éducatif du réseau de la Communauté Française); on attend surtout des enseignants qu'ils développent une pédagogie différenciée dont la réforme de 1994, ce n'est pas un hasard, propose une définition légale qui révèle clairement d'une part qu'il s'agit là d'une aptitude reposant sur des personnes et d'autre part que son objectif est de répondre au problème de l'hétérogénéité des classes.

De l'extériorité des dispositifs vers les personnes

Nous pensons avoir montré qu'une transformation importante des modes de régulation du système scolaire au premier degré procédait par le déplacement des contraintes de l'action allant de l'extériorité des dispositifs vers les personnes, leurs compétences, leur intériorité. En ce qui concerne les élèves, l'esprit de la réforme opère ainsi un déplacement d'un principe de menace —extériorité— vers un principe de sens —intériorité. La définition des objectifs d'apprentissage se déplace également de l'extériorité des savoirs vers l'intériorité des compétences (Vandenschrick 2000). En ce qui concerne l'hétérogénéité, nous avons montré le déplacement de l'extériorité des dispositifs de tri vers les personnes, et en particulier vers les enseignants et leurs compétences en matière de pédagogie différenciée.

Plus généralement, nous reprenons l'hypothèse d'un aplatissage des relations hiérarchiques et des rapports d'autorité et de menace (Boltanski & Chiapello 1999) remplacés si pas dans les faits, en tout cas dans l'esprit de la réforme et des années 1990, par des relations moins hiérarchisées, centrées sur l'idée d'accompagnement contractualisé et de "coaching": les enseignants sont ainsi suivis par les accompagnateurs pédagogiques (fonction qui prend le pas sur celle d'inspecteur durant cette période); et les élèves sont accompagnés par les enseignants dans leur apprentissage. Dans l'esprit de la réforme, les dispositifs hiérarchiques sont remplacés par des relations entre des personnes. Cette transformation n'est pas sans poser de nouveaux problèmes de justice sur lesquels nous reviendrons.

Les anciens dispositifs ont fait l'objet de critiques à partir de différents univers de sens: ont été dénoncés leur faible potentiel de mobilisation des personnes, leur participation mécanique à la reproduction d'inégalités scolaires et sociales, leur manque d'efficacité. Le contrôle de l'action par l'intériorité des personnes a été proposé par la critique et présenté comme alternative offrant les vertus faisant défaut aux dispositifs extérieurs: s'appuyer sur les personnes facilite une mobilisation authentique, empreinte de vertus en termes d'efficacité et permet davantage de justice sociale, notamment par la différenciation des apprentissages.

Les ajustements locaux

Nous nous sommes étendus sur l'hypothèse d'un déplacement de la contrainte vers les personnes. Mais il serait naïf de croire que l'ensemble du système peut reposer sur elles: des ajustements locaux extérieurs aux personnes interviennent dans la régulation des deux problèmes évoqués. Nous

allons nous intéresser ici aux ajustements liés à l'hétérogénéité des groupes. À l'échelle locale, les établissements disposent de certains moyens pour réguler cette hétérogénéité : inscrits dans un marché scolaire, il leur est possible de composer avec les mobilités interétablissements qu'autorise ce fonctionnement ; disposant d'autre part d'une certaine liberté interne, ils peuvent faire des choix importants à propos de l'hétérogénéité lors du travail de constitution des classes (Duru-Bellat & Mingat 1997). Il s'agit là de deux mécanismes qui n'impliquent pas de déplacement des contraintes vers les personnes : ils présentent au contraire une qualité d'extériorité par rapport aux personnes et d'antériorité par rapport à l'action éducative proprement dite.

Les établissements mobilisent les classes et options pour se distinguer les uns des autres et opérer des différenciations internes. La tendance majeure qui se dégage de nos données concerne les élèves de l'option latine d'une part et les élèves en difficulté d'autre part : ces élèves se trouvent souvent isolés dans des classes homogènes au sein des établissements. L'hétérogénéité globale est ainsi régulée par le mode de construction des classes. Ce type d'ajustement, dont on comprend aisément qu'il se situe en porte-à-faux par rapport à l'esprit de la réforme, ne repose pas sur les personnes —sauf si on considère les chefs d'établissement et le personnel administratif qui constituent les classes. Par contre, on peut parler d'une régulation locale pour qualifier ces pratiques : en effet, chaque établissement peut indépendamment du pouvoir central faire des choix dans cette matière. Si la tendance forte montre un isolement des élèves de l'option latine et des élèves en difficulté, tous les établissements ne procèdent pas à ce tri : certains préfèrent l'option inverse en constituant des classes qui présentent toutes une hétérogénéité forte tant en termes des options choisies par les élèves qu'en termes de niveau scolaire.

Davantage ancrés dans l'esprit de la réforme, d'autres dispositifs locaux s'attachent à la question de l'hétérogénéité. Il s'agit des pratiques de remédiation et de remise à niveau, variables selon les établissements, par exemple par la constitution de groupes de besoins ou encore par le dédoublement des classes. Mais ces séparations en groupes homogènes se font à la marge dans le sens où elles ne s'appliquent que durant un nombre d'heures/semaine limité et visent une remise à niveau des élèves ou des soutiens spécifiques.

À l'échelle locale, les mobilités entre écoles constituent un autre phénomène dont l'ampleur est importante. Alors que le premier degré réformé est conçu comme un cycle ne prenant sens qu'étalé sur deux années parcourues "à son rythme", une proportion significative (environ 12 %) d'élèves change d'établissement entre la première et la deuxième année du degré dans le bassin scolaire de Charleroi. Si on conçoit bien que ces phénomènes ont partie liée avec la question de l'hétérogénéité, il est plus difficile d'expliquer comment ils se construisent : s'agit-il de choix des usagers, s'agit-il de pra-

tiques des établissements qui conseilleraient officieusement à certains élèves "d'aller voir ailleurs"? Les deux explications s'avèrent pertinentes. Certains parents et/ou élèves, estimant au terme de la première année que l'établissement ne leur convient pas, se déplacent dans le quasi-marché vers une autre unité d'enseignement et ce pour des raisons diverses : des résultats médiocres, un mal-être affectif, un conflit avec un enseignant, une mauvaise image de l'établissement ou de son public, un désaccord quant à la discipline ou la pédagogie, etc.

Dans un article à paraître (Mangez, 2001), nous présentons six histoires scolaires marquées par un conflit ou désaccord ayant conduit à un changement d'établissement au cours du premier degré. À titre indicatif, les intitulés de ces histoires reflètent le cœur de chaque problème singulier : (1) échec avec préméditation (injustice : dénonciation du jugement domestique) ; (2) mal-être : "ma fille était malheureuse" (dénonciation de la froideur industrielle) ; (3) incompréhension : "ce cours, c'est du n'importe quoi" (dénonciation de la pédagogie inspirée) ; (4) les mauvaises fréquentations : "un milieu pas très relevé" (cité domestique) ; (5) la fuite des écoles élitistes (cité civique) ; (6) le souci de la performance : "le niveau est trop bas" (cité industrielle).

À l'échelle de l'établissement, il arrive également qu'on conseille à un élève et ses parents de se déplacer vers un autre établissement qui leur "convierait" mieux. Dans la plupart des cas, ces pratiques peu avouables sont motivées par d'importantes difficultés scolaires ou comportementales.

Ces mobilités ne se font pas au hasard : au terme de la première année, certains établissements sont davantage quittés que d'autres qui accueillent davantage de nouveaux arrivants. Le taux de sortie le plus élevé observé est de 25 % dans un établissement d'enseignement général qui présente par ailleurs un faible taux d'accueil de 6 %. Le taux d'accueil le plus élevé est de 43 % dans un établissement centré sur l'enseignement qualifiant aux degrés suivants. Ces disparités montrent bien que les mobilités, loin d'être aléatoires, participent à une logique de tri des élèves au cours du degré et dessinent une structuration hiérarchique de l'espace scolaire local.

De tels ajustements permettent un écart entre l'esprit de la réforme et la réalité de son application sur le terrain. En effet, alors que la réforme poursuit un objectif d'égalité des acquis au terme du degré, les pratiques de constitution des classes tout comme les mobilités entre établissements permettent des différenciations, à la fois entre classes d'un même établissement, et entre établissements d'un même espace local ou bassin scolaire. Cet écart ou interstice entre l'intention et l'action, rendu possible par des ajustements locaux "officieux", participe à la régulation autonome du système (Reynaud 1988).

Critique de la critique, réforme de la réforme : l'alliance remise en cause

Nous avons montré que la réforme s'était construite autour d'un corps de justifications alliant trois registres différents. Lorsqu'ils évoquent la co-présence de cités, Boltanski et Thévenot n'utilisent jamais le terme d'alliance ou un terme similaire qui pourrait donner à penser qu'il y a construction d'une grandeur ajoutée. Au contraire, ils parlent en termes de compromis, ce qui renvoie à l'idée de renoncement à une partie de l'idéal de justice porté par chaque cité. S'ils utilisent le terme de compromis, c'est parce que chaque cité présentant une forme pure de justice, elle ne peut qu'être altérée par la rencontre d'autres cités. Entre chacun des trois registres justifiant la réforme, certaines tensions et contradictions apparaissent ainsi dans le cours de l'action : celles-ci peuvent être dévoilées par certains acteurs ou émerger dans certaines situations.

Pour ne prendre qu'un exemple, dans l'esprit de la réforme qui nous occupe, une forme d'alliance s'est construite entre les cités inspirée et industrielle : les élèves "épanouis" dans l'école seront actifs, ce qui garantit l'efficacité de l'action éducative. À première vue, l'alliance tient bien la route et donne même le sentiment d'une véritable grandeur ajoutée. Entre ces cités, existe cependant un principe qui ne peut faire accord, celui de la "mesure". La mesure est un "être" central dans la cité industrielle mais totalement étranger à la cité inspirée, hostile à l'idée de classement des personnes. Il n'est dès lors guère étonnant qu'un certain flou apparaisse à propos de l'évaluation des compétences. Vandenschrick (2000) discute la question de la mesurabilité des compétences et explicite les débats qui se jouent concrètement aujourd'hui à propos de l'élaboration des outils d'évaluation ; les uns étant pour un principe de mesure objective étalonnée (rationalisation industrielle), les autres étant plutôt contre, estimant que cela trahirait l'idée même de "compétence" et plus largement l'esprit de la réforme.

Dans la régulation du système, une autre tension apparaît entre les objectifs poursuivis et le choix des dispositifs à implanter sur le terrain. Cette tension est inévitable car les dispositifs dans leur interaction avec les acteurs remplissent toujours des rôles multiples, en partie autres que ceux définis par les objectifs. Autrement dit, tout dispositif installé en vue de régler un problème trahit en partie l'objectif poursuivi : le travail de traduction des mots (justifications) vers les choses (objets, dispositifs) est toujours à la fois incertain et infidèle (Derouet & Dutercq 1997).

La critique de la réforme peut ainsi questionner ce travail de traduction sans qu'un conflit ne soit porté en justice. Le projet du ministre libéral Hazette d'introduire dès 2001 une année intermédiaire entre la première et la

deuxième secondaire pour les élèves en difficulté peut être relu de cette manière. Certains ont, bien entendu, dénoncé ce projet, le qualifiant d'un retour en arrière vers une forme déguisée de redoublement, en porte-à-faux par rapport à l'esprit de la réforme. Mais le ministre s'est défendu de ce procès d'intention en utilisant les mêmes principes que ses opposants pour justifier son projet de réforme de la réforme. C'est la guerre des objets (Derouet 1992). Entre promoteurs et opposants au projet du ministre, si on s'en tient aux intentions déclarées des uns et des autres, il y a bien un accord (un peu facile sans doute) sur les biens communs à poursuivre, le désaccord porte sur la définition des dispositifs les plus adéquats pour y parvenir. Dans les négociations et réajustements à propos du projet, les opposants du ministre ont principalement cherché à obtenir des garanties les assurant que ce nouveau dispositif ne se retournerait pas contre l'esprit de la réforme. Autrement dit, c'est la forme même de l'objet qui a été négociée sans débat explicite en justice.

Déplacement des contraintes de l'action et transformation des modes de régulation

Nous avons suggéré de lire les propositions centrales de la réforme comme procédant à un déplacement de la contrainte de l'action allant de l'extériorité des dispositifs vers les personnes. Un tel déplacement a de multiples implications sur l'ensemble des instances et des acteurs du système scolaire. Nous avons déjà esquissé certaines transformations du métier d'enseignant et du métier d'élève. Mais les implications de ce déplacement apparaissent également dans d'autres domaines : le rôle de l'État, les objectifs des écoles normales et de la formation continue, le travail des accompagnateurs pédagogiques et de l'ensemble des "intervenants scolaires" (Cattonar & Mangez 2000).

Sans aborder l'ensemble de ces transformations, voici quelques pistes de réflexion. Elles partent de l'idée qu'avec le déplacement des contraintes de l'action vers les personnes, émergent trois enjeux : comment mobiliser les personnes, comment les équiper, et comment les contrôler ?

Définition centralisée des objectifs

À l'échelle de l'État, la production d'un corps de justification susceptible d'emporter l'adhésion des personnes, et l'élaboration d'outils d'évaluation comme modalités de contrôle (ex-ante) des enseignants sont les deux principales réponses aux questions de la mobilisation et du contrôle des personnes. Le "décret missions" est une figure exemplaire de ce travail de justification, puisque pour la première fois dans l'histoire de l'institution, l'État

définit des objectifs qui se réfèrent à des principes de justification susceptibles d'emporter l'accord des personnes concernées. Faire reposer la contrainte de l'action sur les personnes implique un travail de justification susceptible d'emporter leur adhésion, ce qui nécessite la diffusion et l'intériorisation d'un corps de justification suffisant pour qu'elles se sentent investies dans cette nouvelle donne de l'action éducative. Une réflexion sur les paradoxes et difficultés d'un tel travail a été ébauchée par ailleurs (Cattonar & Mangez 2000, Cattonar & Maroy 2001). Pour le dire brièvement, la nécessaire implication des enseignants dans ce système éducatif réformé suppose leur adhésion à des orientations définies pour partie indépendamment d'eux : comment les faire véritablement adhérer à ces orientations venues de l'extérieur ? C'est toute la difficulté de la tâche des accompagnateurs pédagogiques qui doivent à la fois réaliser un travail de remodelage des personnes et éviter de donner l'impression de porter une bonne nouvelle aux accents évangélistes au profit d'un pouvoir extérieur. Là se situe le paradoxe d'une norme qui, parce qu'elle nécessite une intériorisation forte par les acteurs, doit se renier comme telle, c'est-à-dire comme extériorité. Faute de quoi, elle risque de provoquer un rejet de la part des enseignants qui se sentiraient instrumentalisés, pris au piège. Les accompagnateurs du Hainaut ont été tellement assimilés par les enseignants à la réforme du premier degré qu'ils ont changé le nom de leur groupe pour tenter de reconstruire leur légitimité.

La construction de batteries d'évaluation prônée dans le "décret missions" pourrait être interprétée comme une manière d'équiper et de contrôler (ex-ante) l'action des enseignants. Il en est de même pour la définition de socles de compétences. L'instauration de conseils de recours pour les familles ne fait que renforcer la facette de contrôle inscrite dans les batteries d'évaluation et les socles de compétences.

Promotion de la concertation locale

Les années 1990 ont vu se développer une série de dispositifs locaux de concertation dont nous faisons l'hypothèse qu'ils participent à la fois à la mobilisation des personnes, à leur équipement et à un certain contrôle de leurs actions. Nous pensons ici au travail en équipe, aux conseils de participation, à l'élaboration de projets d'établissement. À propos de chacun de ces dispositifs locaux, on peut se demander : dans quelle mesure le dispositif décharge-t-il les personnes d'une partie des contraintes qui se déplacent vers elles ? Dans quelle mesure participe-t-il à la mobilisation et au contrôle des personnes ?

Le développement de la collégialité au sein des équipes éducatives prend ainsi sens dans notre système interprétatif : il constitue à la fois une manière de décharger les personnes d'une partie de la contrainte de l'action,

et une façon d'assurer un certain contrôle des personnes. Aussi, il n'est guère étonnant de constater d'une part que les enseignants témoignent largement du fait qu'ils ont intensifié d'eux-mêmes le travail en équipe (pour faire face au bouleversement important que constitue la réforme, ils ont procédé à une recomposition de dispositifs locaux), et d'autre part que l'État a très explicitement encouragé la collégialité.

À l'échelle locale, le projet d'établissement peut aussi être lu de deux façons: d'une part, comme une modalité de mobilisation et de contrôle des acteurs locaux (entre eux) et d'autre part, comme une manière de décharger les personnes d'une partie de la contrainte de l'action qui se déplace vers elles. Enseignants, élèves, parents et chefs d'établissement sont en effet invités à construire ensemble un projet original pour leur établissement, en faisant référence à des justifications conformes à l'esprit de la réforme ainsi qu'au "décret missions".

Les personnes qui voient les contraintes de l'action se déplacer vers elles peuvent ainsi chercher à recomposer certains dispositifs locaux, voire y être encouragées par l'État qui trouve là une manière de contrôler les personnes, non pas directement mais bien en s'appuyant sur le contrôle mutuel à l'échelle locale. Les personnes se trouvent alors dans une position nouvelle et délicate par rapport aux dispositifs: ceux-ci ne sont plus extérieurs, lointains. Ils sont, à l'inverse, à la fois plus proches et moins stables. La position des personnes est délicate car elles sont en quelque sorte amenées à construire elles-mêmes les contraintes de leur propre action.

Nous voudrions clore cet article en suggérant une piste de réflexion pour le renouvellement de la critique. Si elles sont parties d'intentions louables portées en partie par "la gauche culturelle" et "la gauche sociale" (Liénard & Capron 2000), les diverses formes de lutte contre la dévalorisation des personnes et l'inéquité de l'action éducative ont conduit dans les années 1990 à la suppression de dispositifs et catégories explicitement hiérarchiques, ce qui en retour a créé un espace pour le déploiement de logiques plus libérales. Avec la suppression de ces dispositifs et catégories, on peut, à première vue, croire à un aplattement des rapports de force et des hiérarchies. Cependant, lorsqu'on passe des mots aux choses, c'est-à-dire des principes de justice aux réalités vécues par les personnes, on s'aperçoit que classements et hiérarchies demeurent bien réels. Prétendre ou penser le contraire serait hypocrite ou naïf. Le travail de la critique est rendu plus difficile et nécessite une réflexivité accrue dans un tel système qui se dit plat et égalitaire. En effet, les inégalités bien réelles sont voilées, rendues plus floues, voire indénouables car présentées comme reposant entièrement sur la responsabilité individuelle des personnes: comme le souligne Bourdieu (1998), "le retour à l'individu, c'est aussi ce qui permet de blâmer la victime, seule responsable de son malheur". D'une certaine manière, nous rejoignons ici

Cornet (2001) qui estime que l'action publique des années 1990 "rend plus opaques les mécanismes de sélection". Dénoncer les injustices dans un tel système est plus difficile et nécessite l'usage de catégories nouvelles. Tel est probablement le défi auquel fait face la critique dans le système scolaire voire plus généralement face aux transformations de l'esprit du capitalisme (Boltanski & Chiapello 1999).

Bibliographie

- BECKERS J. 1998 "Les politiques scolaires de l'égalité des chances et de l'égalité des acquis dans l'enseignement secondaire après 1945", in Grootaers (dir) *Histoire de l'enseignement en Belgique*, CRISP, p303-371
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1991 *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard
- BOURDIEU P. 1998 *Contre-feux*, Paris, Raisons d'agir
- CATTONAR B. & MANGEZ E. 2000 "Les enseignants face à la redéfinition normative de leur métier", *Recherches Sociologiques*, vol. XXXI, n1
- CATTONAR B. & MAROY C. 2001 "Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire", *Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n6
- CORNET J. 2001 "Hypocrisies et guerres scolaires", *La Revue nouvelle*, n5, p53-56
- DEROUEZ J.-L. 1992 *École et justice, De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris, Métailié
- DEROUEZ J.-L. & DUTERCQ Y. 1997 *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF, coll. Pédagogies
- DELVAUX B. 1999 Négocier la diversité: une utopie?, in Meuret D. (dir.) *La justice du système éducatif*, De Boeck, p155-171
- DUPRIEZ V. & MAROY C. 1999 "Politiques scolaires et coordination de l'action", *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, n4
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. 1997 "La constitution de classes de niveau par les collègues: les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice", *Revue française de sociologie*, vol.38, p759-790
- GÉRARD F.-M. & van LINT-MUGUERZA S. 2000 Quel équilibre entre une appréciation globale de la compétence et le recours aux critères? in Bosman, Gérard, Roegiers (éd.), *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles, De Boek
- LATOUR B. 1989 *La science en action*, Paris, La découverte
- LIÉNARD G. & CAPRON M. 2000 Justice sociale et reconnaissance de la dignité de l'autre: exigences et critères d'une mutation positive, in Capron M., Liénard G. (éd.) *Face à la mondialisation. Justice sociale, développement économique et contre-pouvoirs*, Bruxelles, Couleur Savoir, p171-174
- MANGEZ E. 2001 (à paraître) "Régulation et complexité des rapports familles-écoles: de six histoires scolaires", *Les cahiers de recherche du Girsef*
- MANGEZ E., DELVAUX B., DUMONT V. & DOURTE F. 1999 "Les enseignants face à la transformation de leur métier. Enquête auprès des enseignants du premier degré", *Les Cahiers du CERISIS* n99/12, Université catholique de Louvain-la-Neuve

- PAQUAY L. 2000 "L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles?", in Bosman, Gérard, Roegiers (éd.), *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles, De Boeck, p119-134
- PLAISANCE E. 1986 *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF
- RAYOU P. 2000 L'enfant au centre. Un lieu commun pédagogiquement correct, in Derouet J.-L. (dir.) *L'école dans plusieurs mondes*, Paris-Bruxelles, De Boeck
- REYNAUD J.-D. 1988 *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale.*, Paris, Colin
- SELLAMI A. & ROEGIERS X. 2000 Le programme des compétences de base en Tunisie, in Bosman, Gérard, Roegiers (eds.), *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles, De Boeck
- VANDENSCHRICK J. 2000 "Réjouir le fantôme. Essai de cadrage compréhensif des questions relatives à l'évaluation des compétences", conférence au colloque du GRIFED, Université Catholique de Louvain
- VAN ZANTEN A. 2000 "Massification et régulation du système d'enseignement", *L'Année sociologique*, 50, n2, p409-436