



HAL
open science

Les savoirs pédagogiques comme source de légitimation pour l'action publique en éducation

Hugues Draelants

► **To cite this version:**

Hugues Draelants. Les savoirs pédagogiques comme source de légitimation pour l'action publique en éducation. 2007. halshs-00173115

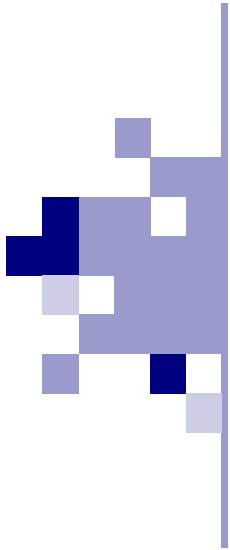
HAL Id: halshs-00173115

<https://shs.hal.science/halshs-00173115v1>

Submitted on 19 Sep 2007

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

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



LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

**Les savoirs pédagogiques comme source de légitimation
pour l'action publique en éducation**

Une étude de cas en Belgique francophone

*Hugues Draelants**

N° 59 • JUIN 2007 •



CHAIRE UNESCO DE
PÉDAGOGIE
UNIVERSITAIRE





L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (DES en pédagogie universitaire).

Ces équipes se sont associées en 2004 pour proposer les **Cahiers de recherche en Éducation et Formation**, qui font suite aux Cahiers de recherche du Girsef, dont 25 numéros sont parus entre 1999 et 2003. La série des Cahiers de recherche en Éducation et Formation a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein de la CPU et du GIRSEF auprès d'un large public, tant les chercheurs qui s'intéressent aux questions de l'éducation et de la formation qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

La compilation de l'ensemble des onze cahiers parus en 2004 est maintenant disponible dans un volume imprimé qui peut être commandé à partir du site www.i6doc.com, notre partenaire éditorial.

Par ailleurs, chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com) et depuis les sites du GIRSEF (www.girsef.ucl.ac.be) et de la CPU (www.cpu.psp.ucl.ac.be).

Responsable de la publication : Mariane Frenay

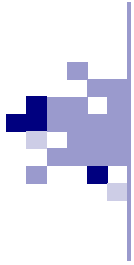
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

*Hugues Draelants est docteur en sociologie de l'Université catholique de Louvain (Belgique, Louvain-la-Neuve). Actuellement, il réalise un post-doctorat à Paris, à l'Observatoire sociologique du changement (OSC, Sciences Po/CNRS). Adresse de contact : hdraelants@gmail.com.

L'auteur remercie vivement Bernard Delvaux pour ses commentaires sur ce texte, dont il assume seul la responsabilité.

Table des matières

Résumé	4
Introduction	4
1. Repères théoriques : l'expertise pédagogique, une source de légitimation qui présente des limites	5
1.1 La pédagogie : une scientificité contestée	5
1.2 Résister à l'expertise, une question d'autonomie professionnelle pour les enseignants	6
2. Eléments de contexte : pédagogie et politique d'éducation en Communauté française	7
2.1 Les raisons générales de l'usage politique des connaissances pédagogiques	7
2.2 Les usages de la pédagogie le cas de la réforme du premier degré	8
3. L'usage des connaissances et théories pédagogiques dans les débats parlementaires : méthodologie	10
3.1 Objet, corpus, hypothèse	10
3.2 L'effet structurant du forum politique ou les « lois du genre » du discours politique	11
4. La multiplicité des registres de légitimation	12
4.1 Pédagogisation du politique ou pseudo dé-politisation du débat	12
4.2 Le « terrain » comme registre important de (dé)légitimation	14
5. Instrumentalisation politique des connaissances pédagogiques à des fins de légitimation	15
5.1 Comment on fait parler les experts	15
5.2 Conflits autour des paroles d'experts	17
6. Temporalité et apprentissage politique	20
6.1 Une reconfiguration des relations entre politiques, experts et enseignants	21
6.2 Une reconfiguration des relations entre politiques, experts et enseignants	22
7. Un cadrage implicite pour la pensée	24
7.1 Ce qui ne fait pas débat	24
7.2 Les lieux communs du paradigme éducationnel d'apprentissage	25
Conclusion	26
Bibliographie	28



Résumé

Sur la base d'une analyse documentaire de comptes rendus de débats en Commission de l'éducation s'échelonnant entre 1992 et 2001, l'auteur montre que la politique d'éducation des années quatre-vingt dix s'est accompagnée d'un recours intensif à la pédagogie et aux savoirs experts à des fins de légitimation de l'action publique. Cependant, la force probante des études pédagogiques pour légitimer la réforme en éducation doit être relativisée à plusieurs égards. La scientificité de la pédagogie est contestée. Par ailleurs, les enseignants résistent à ce type d'expertise pour des raisons d'autonomie professionnelle. En outre, le recours à la connaissance pédagogique ne confère qu'une pseudo dépolitisation des débats politiques. Pour ces raisons, mais également d'autres raisons liées à la nature même du discours politique, la pédagogie n'est pas la seule source de légitimation de l'action publique. Au total, on assiste

au cours de la décennie à une progressive reconfiguration des relations entre politiques, experts et enseignants. La difficile mise en œuvre des réformes dans les établissements et la politisation progressive par les syndicats de la question pédagogique a conduit le politique à rechercher davantage le consentement des enseignants en conférant un poids croissant aux savoirs des acteurs de terrain dans la légitimation des réformes. L'analyse illustre ainsi, dans le champ de l'éducation, le constat général de croisement des savoirs et de pluralisation de l'expertise.

Mots-clés :

Savoirs et pouvoirs ; sciences et politiques ; légitimation ; politiques d'éducation ; expertise ; pédagogie ; savoirs experts et savoirs de terrain ; autonomie professionnelle des enseignants

Introduction

Aujourd'hui le recours à la quantification et au savoir des experts est devenu un des principaux moyens de l'action politique, notamment en éducation (Demailly, 2001 ; Lessard, 2007). La parole du scientifique et de l'expert, ces nouveaux oracles des sociétés modernes, intéresse le pouvoir politique dans la mesure où elle constitue non seulement un « langage de vérité » (Trépos, 1996) mais également une parole magique, c'est-à-dire une parole présentée comme une « vérité objective » et dotée d'une efficacité sociale propre, l'« effet de science » (Bourdieu, 1984).

En Belgique francophone, la politique d'éducation de la décennie quatre-vingt dix a été marquée par une vague sans précédent de réformes de nature « qualitative »¹, c'est-à-dire des réformes qui visent à

améliorer le fonctionnement et le rendement de l'école et rendre effective les promesses d'égalisation des chances inscrites au fronton du système scolaire. A cette occasion, la politique d'éducation des années 1990 s'est inspirée de et, ce faisant, a consacré certaines approches, théories et méthodes pédagogiques. La norme pédagogique que l'État met en avant à travers sa politique d'éducation n'est pas sans rappeler le paradigme éducationnel d'apprentissage décrit par Tardif (1998). Cela est particulièrement apparent dans le texte législatif central de la politique scolaire des années 1990, le décret « missions » (1997), qui définit les objectifs de l'enseignement obligatoire et organise « les structures propres à les atteindre ». Celles-ci sont relatives soit au *curriculum* (adoption d'un curriculum basé sur les compétences, fixation d'objectifs à atteindre en ter-

¹ A la différence des réformes « quantitatives » typiques des années 1960 et 1970 qui visaient à favoriser la croissance des effectifs scolaires et l'allongement de la scolarité au niveau de l'enseignement secondaire.

mes de « socles de compétences », « compétences terminales », « profils de qualification » ; organisation par cycle de deux ans avec promotion automatique), soit aux *orientations pédagogiques générales* qui doivent être épousées par les enseignants (promotion d'une pédagogie constructiviste et différenciée, partant de la préoccupation centrale de l'apprentissage par l'élève), ou encore aux *modalités d'évaluation* (basée sur les compétences à atteindre et distinguant l'évaluation formative et certificative).

Prenant acte du rôle croissant joué par les connaissances dans la régulation des systèmes éducatifs, notre objectif dans cet article sera d'analyser les usages et la place des connaissances et argumentaires d'ordre pédagogique au sein du forum politique que constitue le parlement de la Communauté française. A cette fin, nous avons mobilisé un corpus documentaire qui comprend l'ensemble des minutes ou comptes rendus intégraux des discussions et débats entre parlementaires qui se sont tenus entre 1992 et 2001 à propos d'une réforme connue sous l'appellation de

réforme du premier degré de l'enseignement secondaire, laquelle a consisté principalement en l'organisation du curriculum par cycle au sein des deux premières années de l'enseignement secondaire et en l'interdiction de la possibilité de redoublement au sein du cycle au profit de la promotion automatique.

Avant de présenter les résultats de cette analyse documentaire, il nous paraît nécessaire de fournir au lecteur d'une part quelques repères théoriques à propos des limites de l'expertise pédagogique comme ressource de légitimation pour l'action publique et d'autre part des éléments de contextualisation sur la réforme étudiée et l'usage des connaissances pédagogiques en Belgique francophone dans le cadre des politiques d'éducation récentes. Ces deux premières entrées sont suivies d'un point sur la méthodologie. L'exposé détaillé des résultats et analyses empiriques est pour sa part structuré en quatre points distincts. Le cahier se clôt sur une conclusion qui récapitule les principaux enseignements de cette étude et en propose des pistes d'interprétation.

1. Repères théoriques : l'expertise pédagogique, une source de légitimation qui présente des limites

1.1 La pédagogie : une scientificité contestée

Lorsque le pouvoir politique s'appuie sur la science pour légitimer son action, il invoque ce qu'il est convenu d'appeler des « effets sociaux de scientificité » (Bourdieu, 1984). L'effet de science est fortement conditionné par la reconnaissance de scientificité dont jouit le savoir savant mobilisé. A cet égard,

le statut épistémologique hybride de la pédagogie entrave cette reconnaissance. La pédagogie est en effet un mixte entre la science², l'art et une philosophie de l'éducation, ou pour le dire autrement et reprendre les termes de Charlot, ce qui définit la spécificité de la pédagogie (et plus largement, selon lui, celle des sciences de l'éducation) c'est « la circulation des questions entre le pôle des savoirs, celui des pratiques et celui des finalités » (Charlot, 1998).

² Il faut d'ailleurs préciser qu'il ne s'agit pas d'une science exacte. Malgré les tentatives de certains à s'inscrire dans une démarche positiviste à travers une pédagogie exclusivement expérimentale, nombreux sont ceux qui ont renoncé à faire de la recherche en éducation un décalque des sciences naturelles, considérant à l'instar de Meirieu qu'en matière pédagogique, l'expérimentalisme reste une « effroyable songerie » (Meirieu, 1995). Cette question de l'expérimentation est un enjeu central en matière de pouvoir et de légitimité scientifique, car, selon Stengers, le pouvoir de l'expérimentation est le seul type de pouvoir qui singularise véritablement la science : « Il est possible de mettre en scène un fait de telle sorte que, face à un doute, une critique, une autre interprétation, le scientifique puisse se tourner vers son dispositif et le faire répondre à sa place. Le dispositif transforme un phénomène naturel en argument, il crée des faits qui font autorité » (Stengers, 1997, p. 53).



La question du statut épistémologique est liée à celle du statut symbolique, autrement dit la légitimité sociale de la pédagogie (Charlot, 1998). La pédagogie possède désormais sa place dans les universités parmi les sciences de l'éducation qui regroupent des disciplines diverses toutes centrées sur les questions d'éducation dont la pédagogie. Si l'institutionnalisation au niveau universitaire semble acquise (sans pour autant être forte par rapport à d'autres disciplines universitaires), l'institutionnalisation au niveau du grand public est faible, voire carrément déficitaire. Effectivement, on ne compte plus les attaques à l'encontre de la pédagogie ou du « pédagogisme » selon l'expression des critiques³. Selon le célèbre pédagogue Philippe Meirieu, toute prétention émanant de spécialistes de la recherche éducative irrite la sensibilité des intellectuels (Meirieu, 1995)⁴. Mais d'où vient ce déficit de légitimité sociale ? Comme le dit bien Charlot « la légitimation sociale d'une science doit résoudre une contradiction : il n'y a pas de production de savoir scientifique sans coupure épistémologique ; or cette coupure produit un savoir qui ne fait pas sens en tant que tel pour ceux qui n'appartiennent pas à la communauté scientifique concernée ; donc, la légitimation sociale d'une science ne peut pas découler directement de sa consistance épistémologique. Toute science doit affronter cette contradiction, mais en des termes qui peuvent être différents. La physique ou la chimie n'entrent pas trop en concurrence avec des explications du monde produites par le sens commun. En revanche, cette concurrence est forte dans le cas des sciences humaines et très forte pour les sciences de l'éducation : pour avoir été enfant et être souvent parent, chacun 'sait' ce qu'est l'éducation et comment il faut éduquer » (*ibid.*).

Bref, si l'on considère, avec Trépos (1996), que l'expertise scientifique est construite au prix d'un

double processus – à de nombreux égards, une double mystification – qui présente la science comme un monde clos et s'autorise d'un discours univoque, la pédagogie peut être prise en défaut par rapport à chacune des dimensions de cette « double coupure ». Beaucoup de personnes se sentent autorisées à tenir un discours sur l'éducation ; c'est l'idée communément partagée selon laquelle « tout le monde est naturellement habilité à statuer sur les problèmes éducatifs ; il n'y a nul besoin, en cette matière, de spécialiste d'aucune sorte » (Meirieu, Develay, 1992). En outre, la pédagogie ne détient pas de monopole, elle est effectivement concurrencée par d'autres discours dont notamment la philosophie – (pensons par exemple aux querelles françaises entre Républicains et Pédagogues (Meirieu, 1995 ; Meirieu, Develay, 1992 ; de Queiroz, 2000) – ou encore, dans une certaine mesure, à la sociologie de l'éducation (cf. Poupeau, 2003).

1.2 Résister à l'expertise, une question d'autonomie professionnelle pour les enseignants

La catégorie professionnelle qui s'estime la première en droit de revendiquer une compétence pédagogique est bien entendu celle des enseignants. A l'occasion des réformes, le recours politique aux savoirs et théories pédagogiques est, dès lors, souvent ressenti par les enseignants comme une atteinte à leur professionnalité, une remise en question de leur autonomie professionnelle. Ce sentiment de dépossession de leur métier ressenti par les enseignants ces dernières années et renforcé par les réformes actuelles (Cattonar et Maroy, 2002 ; Van Campenhout *et al.*, 2004) s'accompagne fréquemment d'un rejet et du dénigrement des experts, perçus comme « déconnectés des réalités de terrain » et produisant un discours désincarné, le « jargon pédagogique ».

³ Le mépris manifesté à l'encontre de la pédagogie est ancien. Durkheim le constatait déjà en 1904-1905 dans ses cours pour les candidats à l'Agrégation : « Il y a tout d'abord un vieux préjugé français qui frappe d'une sorte de discrédit la pédagogie d'une manière générale. Elle apparaît comme un mode très inférieur de spéculation. Par suite de je ne sais quelle contradiction, alors que les systèmes politiques nous intéressent, que nous les discutons avec passion, les systèmes d'éducation nous laissent assez indifférents, ou même nous inspirent un éloignement instinctif. Il y a là une bizarrerie de notre humeur nationale que je ne me charge pas d'expliquer. Je me borne à la constater » (Durkheim, 1938).

⁴ Cela est surtout vrai en France, mais pas totalement absent en Belgique, cf. Cornet, 2001.

Si l'on tient compte de la manière dont les enseignants hiérarchisent les connaissances, il faut en effet souligner l'importance conférée par ceux-ci aux savoirs d'expérience, fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle (Hargreaves, 1984). Comme l'indiquent Tardif et Lessard analysant le rapport des enseignants à la connaissance, « l'expérience du travail est pour l'enseignant la condition d'acquisition et de production de ses propres connaissances professionnelles » (1999, p. 373).

En somme, en matière de pédagogie, les enseignants revendiquent une expertise propre. Ils se posent comme les vrais experts, ceux qui sont sur le terrain, qui vivent la réalité, qui ne « planent » pas. La conséquence en est la conservation d'un quant-à-soi pédagogique par lequel les enseignants défendent leur liberté d'interprétation des savoirs pédagogiques comme principe professionnel. Cette liberté d'interprétation fonde l'autonomie professionnelle des enseignants vis-à-vis de l'État et leur expertise de terrain par rapport à d'autres types d'expertises plus « savantes ».

2. Éléments de contexte : pédagogie et politique d'éducation en Communauté française

2.1 Les raisons générales de l'usage politique des connaissances pédagogiques

Le travail de construction de la légitimité des réformes par le recours aux savoirs et théories pédagogiques est donc pour diverses raisons rendu difficile et incertain. Malgré une légitimité sociale de la pédagogie relativement problématique, les connaissances et théories pédagogiques ont joué un rôle important dans la légitimation de la réforme du premier degré. Diverses raisons peuvent expliquer ce phénomène. D'une part, des raisons relativement générales qui dépassent le cadre national belge et le champ des politiques de l'enseignement, et d'autre part, des raisons spécifiques au contexte et à l'histoire du système scolaire en Communauté française.

Parmi les raisons d'ordre général qui peuvent être évoquées, il y a tout d'abord un élément d'explication qui transcende le champ de l'enseignement et renvoie à un constat très large valable pour l'action publique contemporaine : celui de la crise de légitimité du politique. Comme l'indique Le Bart, « *si les locuteurs politiques puisent tous azimuts dans des registres de légitimation multiples, n'est-ce pas aussi parce que la légitimité du suffrage universel tend à s'essouffler ? C'est aussi pour cette raison que, sommés d'endosser des rôles à la légitimité affaiblie, ils*

cherchent à se construire une légitimité personnelle » (p. 79). En effet, « *quand la légitimité du député est discutée, quand elle cesse d'être accordée du seul fait électoral, chaque titulaire du rôle doit travailler à se forger un capital de légitimité qui sera nécessairement personnel* » (*ibid.*). Autre raison d'ordre général pouvant expliquer le recours intensif aux recherches : à l'échelle européenne (voire mondiale), la circulation d'idées, de modèles et de dispositifs éducatifs et pédagogiques s'est intensifiée en vertu d'une certaine globalisation des politiques d'éducation (Ball, 1998 ; van Zanten, 2004). Cette globalisation des politiques éducatives est fortement encouragée par certains organismes internationaux (UE, OCDE, BM, FMI), et alimentée par les dynamiques concurrentielles découlant de la prolifération des évaluations comparatives de résultats entre systèmes nationaux (ex. enquêtes PISA de l'OCDE) et la vogue des classifications internationales (*benchmarking*).

En ce qui concerne les raisons spécifiques à la Belgique francophone, deux éléments d'explication peuvent être avancés, à titre d'hypothèse. On peut considérer (1) que le recours à la pédagogie et à l'expertise des pédagogues a servi de stratégie politique pour ramener la paix sociale à une époque de coupes sombres dans le budget de l'enseignement et (2) qu'il a également servi à faire évoluer la régulation publique du système scolaire belge francophone



dans le sens d'une relative homogénéisation des règles qui s'appliquent aux divers acteurs du système.

(1) Selon Denis (2004), la recherche par le politique de « justificateurs » de l'action publique se met en place entre le milieu des années 1980 et le début des années 1990 à une époque de coupes sombres dans le budget de l'enseignement. La crise financière aurait donc été, selon elle, un élément déterminant de basculement. Le recours à l'expertise aurait ainsi été une première stratégie politique pour ramener la paix sociale dans ce contexte. Les appuis « objectifs » de l'expertise permettent de justifier une action difficile dans un contexte social menaçant.⁵ C'est également l'explication fournie par Van Haecht (2004) qui perçoit les mesures pédagogiques comme un vernis, utilisé pour donner du sens à des rationalisations, légitimer des mesures difficiles. Certains sociologues soulignent donc très justement le lien qui semble être établi entre cet effort de légitimation de l'action publique par le recours à la pédagogie et un contexte de crise scolaire, dans l'intention d'éviter le conflit social et/ou de pacifier des relations tendues entre monde politique et monde enseignant.

(2) On peut également envisager une hypothèse qui s'articule avec le diagnostic sur la régulation du système scolaire. La politique d'éducation des années 1990 est incontestablement motivée par le souci de remédier à la fragmentation et à la décentralisation du système en forgeant des règles communes (Draelants, Dupriez et Maroy, 2003). Dans le cas du décret missions, le législateur a explicitement instauré des normes pédagogiques communes pour unifier les pratiques éducatives. A cet égard, le pédagogique représentait non seulement un des chantiers de la standardisation mais il constituait en tant que registre, *a priori* technique et apolitique, une excellente ressource pour promouvoir des règles communes aux différents « réseaux » d'enseignement et dépasser

ser les clivages idéologiques ainsi que les intérêts particuliers. On manque cependant d'éléments pour montrer que le registre pédagogique a été intentionnellement mis au service de la standardisation.

Les deux hypothèses permettent alors de distinguer deux effets qu'a eu le recours à la pédagogie comme registre de légitimation dans le contexte belge : d'une part, un effet politique intentionnel (ramener pour un temps la paix sociale), d'autre part, un effet politique objectif (construire des règles communes). Le premier effet fut essentiellement conjoncturel, le second fut plus durable et constitue une évolution structurelle.

2.2 Les usages de la pédagogie le cas de la réforme du premier degré

Dans le cas précis de la réforme du premier degré, on retrouve l'idée de maintien de la paix sociale dans un contexte d'austérité. L'objectif pédagogique de la réforme, le seul mentionné dans l'exposé des motifs, tend en fait progressivement à cacher et à faire oublier l'amélioration recherchée du ratio coût/efficacité de l'enseignement, qui s'inscrit dans une logique économique.

La réforme du premier degré résulte de l'ouverture d'une fenêtre d'opportunité au sens de Kingdon (1984). Les trois courants identifiés par cet auteur – le courant des problèmes ; le courant des solutions ; le courant politique – s'alignent en effet favorablement pour permettre la mise à l'agenda du projet de réforme. Au début des années 1990, une série de rapports d'expertise, nationaux et internationaux, connaissent un fort retentissement médiatique et se conjuguent pour constituer la question du redoublement en problème public et alimenter la conviction des politiques que des solutions existent. Soulignons-en les idées forces : comparativement aux au-

⁵ Ensuite, un autre mode de justification de l'action publique se développe, selon Denis (2004), durant les années 1990, à savoir l'institutionnalisation d'espaces de réflexion en réponse toujours à des conflits sociaux (générés par des politiques de rationalisation). Cela se marque par la création du Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) et les assises de l'enseignement. Enfin, en mai 2000, à l'occasion de la réforme de la réforme du premier degré, le ministre Hazette organise une consultation des enseignants pour légitimer son projet sur lequel il ne parvenait pas à obtenir consensus au sein de la majorité. Denis y voit un pas supplémentaire dans la manière d'obtenir l'appui des enseignants. Le modèle consultatif sera ensuite de nouveau utilisé, début 2004 (les 3 consultations menées par l'équipe de Van Campenhoudt). Denis note que les consultations directes des acteurs marquent une évolution significative des processus de justification : la consultation ne sert plus d'échappatoire au conflit social, mais le prévient.

tres pays européens, les taux de redoublement et de retard scolaire enregistrés dans l'enseignement belge paraissent anormalement élevés, tout particulièrement en Communauté française. L'école est ainsi considérée comme « gangrenée » par l'échec scolaire. Le redoublement et plus largement l'échec scolaire est dénoncé comme inefficace (il ne permet pas aux plus faibles de combler leurs lacunes), injuste (tout le monde n'est pas touché de la même manière) et *in fine* inefficace (l'échec coûte énormément pour des résultats médiocres). Par ailleurs, les comparaisons internationales dénaturisent le recours au redoublement et montrent qu'il existe des modes de gestion alternatifs des parcours scolaires. Ainsi, les rapports soulignent que dans certains pays européens (pays scandinaves, Iles britanniques, Irlande), le redoublement d'une année est interdit ou tout à fait exceptionnel. On pratique alors ce qu'on appelle la promotion automatique et ce sans perte d'efficacité puisque les élèves de ces systèmes scolaires affichent d'excellents résultats. Dans le contexte général de déficit budgétaire qui marque la Communauté française au début des années 1990, ces considérations pédagogiques, sociales et économiques rencontrent les préoccupations des décideurs politiques de l'époque. L'extrême rigidité du mode de financement des Communautés jointe au fait que le secteur de l'enseignement absorbe à lui seul 78% du budget de la Communauté française force en effet le politique à soumettre l'enseignement à un régime budgétaire strict au même titre que les autres secteurs de la Communauté. Dans ce contexte, la découverte qu'il est possible de réaliser des économies significatives⁶ en supprimant l'échec sans nuire, d'après les pédagogues, à la qualité de l'enseignement aboutira à l'intention politique de réformer l'organisation du premier degré.

La suppression du redoublement au profit de la promotion automatique de classe pour tous les élèves en fin de première année secondaire, mesure phare de la réforme du premier degré, a été mal accueillie par le monde enseignant. Le redoublement était une ressource de pouvoir utilisée par les enseignants pour réduire l'hétérogénéité des classes et mobiliser les élèves au travail. En d'autres termes, le redoublement perçu comme un problème par les experts se révèle au contraire du point de vue d'une majorité d'enseignant moins un problème qu'une solution (cf. Draelants, 2006). L'opportunité de sa suppression a donc été progressivement publiquement mise en cause, d'autant qu'une série d'observateurs ont constaté de multiples façons de contourner l'interdiction de redoublement. Controversée, l'organisation du premier degré fut finalement révisée en 2001 et assouplie par rapport à la version initiale de 1994, via la suppression du passage automatique de classe et l'introduction de la possibilité pour les établissements d'aménager au sein même du cycle un curriculum spécial pour les élèves en échec (une « première année complémentaire »)⁷.

En somme, si l'on compare « ce qui est » et « ce qui aurait dû être » (Vigour, 2005), cette réforme, apparaît comme un cas critique et intéressant. D'autant plus intéressant que ce cas s'avère moins unique et exceptionnel qu'emblématique de la politique d'éducation, dans la mesure où la plupart des réformes éducatives menées ces quinze dernières années – du moins celles qui touchent à la pédagogie et au travail enseignant – souffrent d'un déficit patent de légitimité (cf. Van Campenhoudt *et al.*, 2004).

⁶ La Radioscopie de l'enseignement révèle que le gonflement de la population scolaire imputable au redoublement s'élève au minimum à 8,17% soit environ 50.000 élèves, ce qui équivaut à une classe d'âge complète ajoutée à l'effectif scolaire (cf. Delvaux & Vandenberghe, 1992).

⁷ Cette révision de la réforme signe, bien que le ministre s'en soit toujours défendu, un renoncement implicite par rapport aux objectifs initiaux, ce dont attestent aujourd'hui les statistiques disponibles. En effet dès 2002 on constate que le taux de « redoublements » redevient équivalent à celui de la période antérieure à la réforme du premier degré. Le taux de redoublement en fin de deuxième, qui avait fortement progressé suite à l'interdiction du redoublement au sein du cycle, retrouve quant à lui un niveau proche à celui de 1995, ce qui semble indiquer qu'en moyenne la première année complémentaire ne remplit pas ou seulement très imparfaitement son rôle de remédiation (cf. Données du Ministère de la Communauté française, Etnic 2007).



3. L'usage des connaissances et théories pédagogiques dans les débats parlementaires : méthodologie

3.1 Objet, corpus, hypothèse

L'analyse qui va suivre porte sur la place et les usages des connaissances et argumentaires d'ordre pédagogique dans le cadre des débats parlementaires à propos de la réforme du premier degré. Afin d'étudier cet objet, nous avons réalisé une analyse documentaire. Notre corpus est constitué de l'ensemble des comptes rendus de débats en séance du Conseil ou du Parlement⁸ de la Communauté française à propos du « dossier relatif à la certification au premier degré de l'enseignement secondaire » et à propos du « projet de décret relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire », soit une quinzaine de documents et/ou rapports distincts qui totalisent environ 200 pages. Ces textes sont archivés électroniquement et accessibles en ligne sur le site du parlement de la Communauté française⁹. Afin de pouvoir suivre l'entièreté du débat sur la réforme du premier degré depuis ses prémices (1992-93) jusqu'à son avatar final (la « réforme de la réforme » en 2001), les documents analysés s'étalent sur la période allant de 1992 à 2001.¹⁰

Le recours à l'archive, source d'information essentielle pour les événements du passé, s'est imposé dans le cas présent. Bien que les événements qui nous intéressent concernent une histoire extrêmement récente et soient encore dans les mémoires de nombreuses personnes, les capacités de la mémoire sont limitées. Celle-ci peut oublier des faits importants, altérer des souvenirs ou déformer des événements (Cellard, 1997). L'archive permet donc de recueillir un témoignage plus fiable que ne le permettraient des entretiens. En outre, lorsqu'elles sont faciles d'accès – comme c'était le cas ici –, les archives

se révèlent aussi plus économiques pour le chercheur.

Une hypothèse centrale a guidé l'investigation de notre corpus documentaire des débats parlementaires : l'idée que les discours scientifiques proposés par les pédagogues et experts du champ de l'éducation étaient appropriés par les hommes et les femmes politiques dans leur recherche de légitimation de leur propre politique ou inversement de délégitimation de la réforme dans le cas des membres de l'opposition. Dans l'analyse des processus de légitimation / délégitimation de la réforme, nous avons été attentifs à la forme des débats (procédés rhétoriques, ressources de légitimation) ainsi qu'à leur fond (l'objet de la discussion, le contenu de la réforme et ce qui dans ce contenu fait ou ne fait pas débat). Nous avons également étudié les interactions entre l'évolution de la forme et du fond des débats et l'évolution des rapports de force politique, en veillant toujours à rapporter les propos aux acteurs politiques qui s'expriment lors ces débats.

Comme nous allons à présent le voir, l'analyse empirique confirme l'hypothèse d'une instrumentalisation de la pédagogie par le politique à des fins de légitimation de l'action publique mais elle la relativise aussi considérablement. La force probante des études pédagogiques pour légitimer la décision de réformer est fonction de toute une série de facteurs. Il importe de la nuancer à plusieurs égards. Ainsi, s'il y a bien une instrumentalisation généralisée de la pédagogie par le politique, ce n'est pas le seul registre mobilisé pour construire la légitimité de l'action publique, il en existe de multiples. Par ailleurs, si le recours à la connaissance pédagogique présentée comme scien-

⁸ Le Conseil est l'ancienne appellation. Depuis 2000, on parle du « Parlement » de la Communauté française.

⁹ <http://www.pcf.be/>

¹⁰ Différents ministres se sont succédés aux commandes de l'enseignement durant la période analysée : Elio Di Rupo du parti socialiste (PS) (1992-1994), Philippe Mahoux du PS (1994-1995), Laurette Onkelinx du PS (1995-1999), Pierre Hazette du parti libéral (PRL) (1999-2004). En janvier 1994, Elio Di Rupo devient vice-Premier ministre et est remplacé à la Communauté par Philippe Mahoux, lequel s'inscrit dans la continuité avec son prédécesseur, il reprend le dossier du projet de réforme du premier degré.

tifique vise, par une sorte d'appel à la raison universelle, à fonder l'objectivité des débats et à dépasser le particularisme du discours idéologique, cela n'empêche toutefois pas la politisation. Ensuite, l'utilisation relative par le politique du discours pédagogique varie en fonction de l'évolution temporelle du débat, compte tenu de la capacité que possède le politique à évaluer et à réajuster son action au fil du temps. Enfin, il est nécessaire de distinguer ce qui relève de stratégies actives de légitimation par le recours au pédagogique, des effets implicitement structurant de la pédagogie sur les débats au travers d'évidences partagées, de solutions passe-partout. Ces différents points sont repris et développés un par un dans les points quatre à sept.

3.2 L'effet structurant du forum politique ou les « lois du genre » du discours politique

Une question de méthode sur laquelle nous souhaitons attirer l'attention est l'importance du cadre dans lequel se déroulent les débats, à savoir le forum politique.¹¹

Le discours politique qui se donne à entendre au sein du forum politique constitue une forme singulière de discours, sous-tendu par une trame narrative fondamentale. En vertu du principe d'évaluation critique, premier réquisit de toute analyse documentaire (Cellard, 1997), il importe ici d'en rappeler les « lois du genre » (Le Bart, 1998).

Selon Le Bart, quatre « figures imposées » « bornent vigoureusement le champ des possibles » de tout discours politique et constituent les mythologies politiques modernes, les illusions fondatrices du champ politique : « 1 / La réalité sociale est transparente ;

2 / L'autorité politique est légitime ; 3 / Elle maîtrise les phénomènes sociaux ; 4 / L'addition des citoyens forme une communauté. » Il ajoute : « Patrons obligés du discours politique, ces quatre propositions révèlent en creux l'indicible, et probablement l'impensable politique : je ne comprends rien ; je n'ai aucun droit à gouverner ; je ne peux rien faire pour vous ; vous n'êtes qu'une addition d'individus différents. » (Le Bart, 1998, p. 71).

L'impératif de mise en transparence du social requiert fréquemment de l'homme politique travaillant à expliquer les phénomènes sociaux qu'il emprunte simultanément au sens commun et à l'analyse scientifique, deux registres qui ont pour caractéristique commune de bénéficier d'une forte légitimité (Le Bart, 1998). Le recours à l'analyse scientifique renforce une position de surplomb que le politique partage symboliquement avec le savant, cette rhétorique peut parfois se révéler avantageuse mais aussi risquée, l'ésotérisme guette. Le sens commun permet en revanche de réduire la vie sociale à des agissements simples. Les locuteurs alternent donc entre ces diverses formes de mise en transparence. Combiner les deux discours participe en outre d'une stratégie d'autolégitimation : l'invocation du « bon sens », de la concrétude, des « vrais-problèmes-qui-intéressent-les-gens » proclame une proximité avérée avec le peuple. Cependant la prétention du politicien à faire de la politique ne peut se satisfaire d'une proximité avec ceux qu'il représente, elle doit aussi se fonder sur une légitimité distinctive, l'appel à des connaissances savantes peut remplir ce rôle (*ibid.*).

Ce rappel des « lois du genre » du discours politique va nous permettre de mieux comprendre le premier résultat qui ressort de notre analyse empirique, à savoir la présence d'une multiplicité de registres de légitimation.

¹¹ Les forums peuvent être définis comme des « scènes plus ou moins institutionnalisées, régies par des règles et des dynamiques spécifiques, au sein desquels des acteurs ont des débats touchant de près ou de loin à la politique publique que l'on étudie. Chaque forum est producteur de représentations, d'« idées » sur la politique qui peuvent être interprétées par référence à l'identité, aux intérêts des acteurs qui l'habitent et aux rapports de force qui les opposent, ainsi que, plus fondamentalement au type de règles du jeu qui le régissent » (constitutions, lois, règlements, normes, coutumes, idéologies...) (Fouilleux, 2000). Cela permet de comprendre l'hétérogénéité des idées existantes autour d'une politique publique, d'un forum à l'autre les discours peuvent être très différents, les controverses n'y évoluent pas forcément parallèlement ni au même rythme... Deux grandes catégories de forums sont habituellement distingués : les forums de production d'idées sur les politiques et le forum de réutilisation des idées à travers leur transformation en instruments de politique publique. Ainsi, il existe notamment une circulation d'idées des premiers types de forums vers le second (*ibid.*).



4. La multiplicité des registres de légitimation

Le pédagogique (et plus largement les connaissances scientifiques produites par la recherche en éducation) apparaît comme un registre central, cependant il n'est pas le seul à être mobilisé dans le discours politique lors des débats autour de la réforme du premier degré. En effet, interviennent également au premier plan les *savoirs de terrain*, c'est-à-dire les savoirs enseignants issus de l'expérience. Par rapport au savoir pédagogique expert des pédagogues universitaires, ceux-ci constituent une autre forme de savoir pédagogique, de type professionnel. Peu écoutés dans un premier temps, nous verrons que les savoirs de terrain gagnent en importance au fil de l'évolution de la controverse. D'autres registres parsèment encore les discours politiques comme l'appel au sens commun (la « pédagogie du bon sens ») ; la profession de foi et l'affirmation de ses convictions politiques et personnelles ; l'invocation de l'« urgence » ou au contraire du « droit à la lenteur¹² » ; enfin l'humour, l'ironie – moyens efficaces de désamorcer la critique¹³ – émaillent et pimentent ces joutes oratoires et rappellent aussi la dimension hautement théâtrale de la représentation politique. Cette énumération n'a pas l'ambition d'être exhaustive. En revanche, elle nous rappelle que le discours politique constitue une forme singulière de discours, sous-tendu par une trame narrative fondamentale.

4.1 Pédagogisation du politique ou pseudo dé-politisation du débat

On l'a dit, le discours politique dans sa nature même ne peut pas rester dans un registre expert, les hommes politiques doivent nécessairement articuler leurs

discours avec d'autres registres, notamment le sens commun. Il n'en va pas différemment en ce qui concerne les débats et discours politiques autour de la réforme du premier degré. On assiste fréquemment au sein d'un même discours ou débat à des combinaisons entre registres et/ou des glissements d'un registre à l'autre. Dès lors, le débat, bien que traversé et saturé de pédagogie, demeure un débat politique : le recours au pédagogique ne confère qu'une pseudo dé-politisation. En effet, alors que l'intention du politique en présentant des résultats d'études pédagogiques semble de dé-politiser les débats, l'analyse détaillée de ceux-ci révèle une re-politisation systématique des échanges, les controverses ne sont jamais scientifiques mais bien politiques. Développons ce double mouvement.

Dé-politisation

Les connaissances « scientifiques » sont recherchées et mobilisées par le politique car elles représentent une garantie d'objectivité : « *En faisant appel à une telle équipe scientifique, nous disposerons de garanties quant à l'esprit d'objectivité dans lequel se déroulera le travail.* » annonce par exemple le ministre Mahoux (Conseil de la CF, 8 février 1994, séance de l'après-midi). Le locuteur politique cherche en fait à se mettre en position de « porte-parole » du réel. Il fait, dirait Latour, appel à la nature suivant l'idée que la nature et son essence même serait capable de résoudre toutes les controverses. Ceux qui auraient la nature dans leur camp s'en sortiraient donc vainqueurs. Ce serait oublier, comme le montre Latour, que « la nature n'est pas extérieure aux camps qui se livrent la bataille. On lui demande, comme à Dieu lors de guerres pas si anciennes, de soutenir simulta-

¹² Pour donner un exemple qui combine l'argument temps et appel au sens commun, on peut citer ce dialogue qui à un principe de bon sens, oppose un autre adage populaire : « *vous dites qu'on ne remet pas au lendemain ce que l'on peut faire le jour même. Mais quand il gèle, monsieur le ministre, même si on a le temps de semer, on ne le fait.* »

¹³ Exemple : le ministre Hazette, en réponse à une interpellation très critique d'un député, introduit sa réponse en déclarant qu'il a « *l'impression que la pédagogie serait plus facile s'il n'y avait pas de directeurs, s'il n'y avait pas d'enseignants, s'il n'y avait pas de parents, et enfin s'il n'y avait pas d'élèves.* »

nément tous les camps en présence. La devise : 'La nature est dans notre camp' est brodée sur tous les étendards et ne suffit pas à assurer la victoire de l'une des parties » (2005, p. 234-235). Diverses constructions sociales de la réalité s'affrontent en effet lors des débats parlementaires et les recherches et études pédagogiques sont autant mobilisées pour légitimer l'action publique du gouvernement que pour délégitimer l'action publique, par les députés de l'opposition. Nous y reviendrons.

Re-politisation

Le recours à des faits, présentés comme objectifs et comme une garantie pour les travaux menés en Commission ne résout en fait rien, cela ne permet pas de trancher les discussions, ni d'aboutir à un accord dans la mesure où ce n'est pas le seul registre qui a droit de cité dans cette arène politique. L'analyse de l'évolution interne des débats met en évidence un schéma typique d'interaction : si le débat débute souvent par la présentation de nouveaux « faits », émanant par exemple d'une évaluation pédagogique de la mise en œuvre de la réforme, il redevient rapidement idéologique. *In fine*, l'argumentation « régresse » et se re-politise¹⁴ : les interlocuteurs réaffirment leurs croyances et convictions personnelles. Ils se retranchent éventuellement derrière des leitmotifs, des concepts clés, des thèmes mobilisateurs ou derrière ce que Van Haecht appelle une « rhétorique présidant aux bonnes intentions politiques »¹⁵.

Par exemple : Pour disqualifier les idées reçues et opinions alarmistes par rapport à la crainte d'une baisse de niveau suite à la réforme, le ministre

Mahoux (PS) cite des « faits », des statistiques : « A ceux qui y voient la condamnation du latin, je répondrais en faisant référence à ces mêmes établissements où les professeurs ont repensé avec succès leur méthodologie et ont conduit leurs élèves au terme de leurs études secondaires sans concession par rapport aux finalités du cours. J'y ajouterai des faits qui infirment toutes les déclarations alarmistes relatives aux langues anciennes. De 1992-1993 à 1993-1994, le nombre d'élèves suivant un cours de latin en 4 heures est passé, dans l'enseignement de Communauté française, de 15 358 à 15 781. En troisième et en cinquième année, où les nouvelles grilles sont d'application, leur nombre a augmenté respectivement de 375 et 16 unités. Quant au grec, le nombre d'élèves qui l'ont choisi est passé de 332 à 505. » A l'issue de cet exposé, le député Hazette (PRL) soutient que la « barre est abaissée ». Mahoux réaffirme que la barre n'est pas abaissée et souligne sa conviction intime. « Elle sera plus ou moins haute suivant les élèves. En effet, les capacités des uns et des autres sont différentes. La barre ne sera pas abaissée pour l'élève fort et sera, au contraire, rehaussée pour l'élève faible car nous aurons une pédagogie de lutte contre l'échec et contre la dévalorisation des élèves plus faibles. Je crois fermement à ce type de réforme égalitaire, dans le cadre de laquelle les possibilités de progrès de celui qui 'apprend' facilement ne seront pas réduites. » Hazette maintient que la barre est abaissée, les exigences diminuées. Mahoux met un point final à la discussion répliquant « Il n'y aura pas de diminution des exigences. Nous n'allons pas entrer dans un débat pédagogique, ce n'est pas le lieu ici pour le faire ».¹⁶

¹⁴ Ce qui, en fait, peut être perçu comme quelque chose d'assez « sain » et normal dans une arène politique, d'où l'adjonction de guillemets à l'expression de régression de l'argumentation.

¹⁵ C'est-à-dire une rhétorique qui recourt à des thèmes mobilisateurs comme la prise en compte des « aspirations » des enfants, leur « épanouissement », leur « adaptation au milieu », auquel on a de plus en plus recours pour légitimer les réformes scolaires. Pour Van Haecht le succès de ces figures et énoncés pédagogiques réside dans leur aspect creux et polysémique, dénué de signification concrète. Leur utilité est de démontrer à peu de frais le souci du bien de l'élève, qui anime les responsables de la politique éducative : il suffit de dire qu'une méthode ancienne, présente, ou nouvelle, répond aux besoins de l'enfant, vise à l'épanouissement de ses aptitudes, pour garantir les vertus de ladite méthode (Van Haecht, 1985).

¹⁶ Interpellation de M. Hazette à M. Mahoux, ministre de l'éducation et de l'audio-visuel, sur « les risques pédagogiques liés à la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire », Conseil de la Communauté française, séances du jeudi 24 mars 1994 (C.R.I. n° 10, 1993-1994).



4.2 Le « terrain » comme registre important de (dé)légitimation

A côté du registre pédagogique omniprésent dans les débats, l'analyse a fait ressortir un autre registre de légitimation/dé légitimation abondamment mobilisé lors des discussions parlementaires. Nous l'avons résumé par le vocable « terrain », conformément à l'expression consacrée qui revient fréquemment dans les discours.

« [L]’interpellation de M. Liesenborghs vient à son heure. Elle rejoint les préoccupations qui sont les miennes, ainsi qu’une enquête directe sur le *terrain* et de nombreux contacts de ma part, de manière tout à fait spécifique avec les équipes éducatives du premier degré de l’enseignement secondaire dans de nombreux établissements disséminés dans la Communauté française. *J’ai pu me rendre compte, au-delà d’impressions, de comptes rendus, ou, éventuellement, de questions posées par des parlementaires, de la situation telle qu’elle existait sur le terrain.* J’ai également eu l’occasion, au cours des dernières semaines, de rencontrer des équipes d’animateurs. Je vais compléter cet état de la situation en rencontrant dans les prochains jours l’ensemble des inspecteurs. Ces contacts doivent évidemment être poursuivis » (Ministre Mahoux, CCF, séance du 9 mars 1995, après-midi).

Les politiques se présentent donc comme les porte-parole des experts en pédagogie et à travers eux du réel mais ils se font aussi les porte-parole des « acteurs de terrain » : personnels des écoles, enseignants et chefs d’établissements (et même parfois les élèves). Or, note Callon, « Parler pour d’autres, c’est d’abord faire taire ceux au nom desquels on parle » (Callon, 1986, p. 196). La catégorie « terrain » agrège en effet une pluralité d’acteurs¹⁷ aux positions sociales et identités sociologiques va-

riées et de ce fait aux opinions généralement plus hétérogènes qu’elles ne le sont présentées. Il importe à cet égard de rappeler que cette catégorie est une construction en vue d’une fin politique¹⁸. L’oubli de la diversité constitue aussi une sorte de déformation professionnelle de l’homme politique. Comme le souligne Le Bart, le discours politique vise finalement toujours des groupes et entretient ainsi l’idéal d’une communauté soudée. Les représentants politiques ont en effet intérêt à croire et à faire croire en l’existence de communautés politiques car leur légitimité de porte-parole est adossée à la croyance en l’existence du groupe dont ils portent la parole.

On reviendra sur le terrain comme registre de légitimation et sur la manière dont il s’oppose et/ou se combine avec le registre pédagogique. On verra en effet (point 6.1), que ce registre de légitimation gagne en importance au fur et à mesure de l’évolution temporelle de la controverse. Alors que la légitimité du terrain avait été négligée en 1994, en revanche, en 2001, lors de la réforme de la réforme l’avis du terrain, recueilli suite à une consultation des enseignants sera un argument central pour corriger la réforme du premier degré. L’idéal en matière de légitimation est bien sûr de pouvoir conjuguer les deux registres, argument puissant, qui mène à l’évidence, comme l’illustre l’extrait suivant.

« Comme il [le ministre] l’a déjà dit, *tous les indicateurs démontrent, tous les intervenants affirment* que c’est au 1er degré que le besoin d’accompagnement se situe » (...) « M. Neven souligne que la réforme permet de remédier à une situation, après une évaluation de l’organisation du premier degré de l’enseignement secondaire. *Il lui paraît évident* de remédier aux difficultés des élèves au terme de la première année, *comme le confirme* la consultation organisée par le ministre, avant d’aboutir à cette réforme » (Parlement de la CF, 21 juin 2001, Rapport de la Commission de l’Éducation).

¹⁷ Il en va de même pour le collectif des pédagogues et plus encore pour celui des chercheurs en éducation. Bien qu’il n’y ait manifestement pas eu de véritable débat scientifique autour de la question du redoublement, centrale dans la controverse politique.

¹⁸ On reparlera plus loin de cette stratégie discursive qui consiste à totaliser pour renforcer un propos (voir point 5.1) ou au contraire à marginaliser pour délégitimer un point de vue.

5. Instrumentalisation politique des connaissances pédagogiques à des fins de légitimation

Nous avons vu que la « pédagogisation » du discours politique, c'est-à-dire l'usage des connaissances pédagogiques par le politique ne conduit pas à une dé-politisation du débat. Le registre pédagogique se combine en effet avec une pluralité de registres, élément constitutif du discours politique, toujours dans plusieurs mondes. On peut renforcer le constat de pseudo dé-politisation en montrant que l'usage de la pédagogie en fonction d'intentions politiques mène à une lecture orientée – partielle et partielle – des connaissances pédagogiques. Lors des débats politiques, chacun s'efforce de faire valoir sa construction de la réalité et convoque à cette fin des alliés, au rang desquels les connaissances pédagogiques et les rapports de recherche en éducation constituent ici des auxiliaires précieux. Selon les intérêts et objectifs qu'ils poursuivent, les hommes politiques font des lectures extrêmement différentes et parfois carrément antagonistes d'un même rapport de recherche, pourtant censé dire le réel et fournir une base objective à la discussion.

Dès lors, si l'instrumentalisation des connaissances pédagogiques afin de légitimer une position politique est en premier lieu le fait des promoteurs de la réforme du premier degré, ceux-ci n'en ont pas l'apanage. Les opposants à la réforme ont également recours à la pédagogie et aux recherches en éducation pour légitimer leurs vues idéologiques et délégitimer l'action publique. Nous avons repéré diverses stratégies de légitimation et de délégitimation couramment employées dans les deux camps lors des débats parlementaires.

5.1 Comment on fait parler les experts

Avant de présenter les stratégies concrètes de légitimation de soi, de son discours et éventuellement de l'action publique utilisées par les hommes et les femmes politiques, touchons quelques mots du principe rhétorique sous-jacent. Afin de légitimer une prise de position ou un point de vue lors d'un débat politique via le recours à des connaissances expertes, la stratégie générale consiste à s'allier les experts, à les faire parler pour soi. Il s'agit donc de s'en faire le porte-parole. Ce qui, comme l'explique bien Latour, n'est pas anodin. En effet, si l'on peut facilement mettre en doute la parole d'une personne, en revanche « mettre en doute celle d'un porte-parole nécessite un effort plus grand car c'est maintenant la parole d'un homme – le sceptique – contre une foule » (2005, p. 175). Il s'agit néanmoins d'une situation fragile, car on peut toujours contester que le représentant fasse une représentation fidèle – c'est là un vieux problème politique. « Lorsque le sceptique gagne, le porte-parole se transforme : il ne parle plus pour les autres, mais en son nom propre, il ne représente plus que lui-même, avec ses désirs et ses marottes. Lorsque le sceptique échoue, le porte-parole n'est pas considéré en tant qu'individu, mais comme celui qui exprime à haute voix de nombreux phénomènes muets, ou, mieux encore, il est considéré comme un muet à travers lequel les représentés parlent sans encombre. Selon le rapport des forces, les porte-parole deviennent des individus *subjectifs* ou des représentants *objectifs* » (p. 189).



Notre analyse met en évidence quatre procédés typiques employés (souvent de manière jointe) par les politiciens pour faire parler les experts : (a) la recherche de l'effet de science ; (b) des procédures de choix et de sélection au sein du corpus scientifique ; (c) l'adaptation et la mise au service de l'argumentation développée ; (d) la simplification visant à renforcer le propos.

La recherche de l'effet de science consiste en la convocation des signes extérieurs de scientificité. Cela passe notamment par la citation de « statistiques », de commentaires techniques et jargonnant, la reproduction de « tableaux de chiffres », soit une série de traits parmi les plus évidents de la littérature scientifique. Par ailleurs, de nombreux termes et expressions du style « les faits », « les constats », « l'étude révèle », « la recherche démontre » émaillent les interventions des politiciens afin de souligner que le locuteur parle au nom d'un dispositif de preuve.

« Voyez les chiffres, Madame Corbisier, au niveau des attestations A, c'est-à-dire les reconnaissances de réussite au terme du degré : - 1997/1998 : 76,1% ; - 1998/1999 : 74,1%, soit une diminution de 2% ; -1999/2000 : 72%, soit une diminution de 2,1%. On peut effectivement rester indifférent à ces signaux formels (...) [j]e ne pense pas que nous puissions en assumer la responsabilité » (Ministre Hazette, Parlement de la CF, séance du 16 juillet 2001).

« *L'étude révèle que* les élèves souhaitent des professeurs disponibles, positifs, passionnés et respectueux. *L'étude dit* 'la grande majorité des élèves souhaite davantage de disponibilité de la part de leurs professeurs', 'un bon prof, pensent certains, est un prof qui encourage, qui stimule,

qui croit en ses élèves, qui fait confiance, qui est juste et exigeant, qui est passionné et passionnant, qui est attaché à sa discipline' et qui progresse avec un certain nombre d'aspects positifs *détaillés par l'étude* » (Charlier, Parlement de la CF, 21 juin 2001, Rapport de la Commission de l'Éducation).

Par ailleurs, les rapports de recherche, les études mobilisées font l'objet d'une lecture et d'un compte rendu orienté par les préoccupations politiques (qui ne sont donc pas celles des chercheurs). En l'occurrence, les résultats de recherche sont fréquemment mis au service de ce que Le Bart nomme des discours et stratégies d'imputation. La prétention à régir le social, une des lois du genre du discours politique que nous évoquions plus haut, s'adosse notamment au discours d'imputation, c'est-à-dire « l'ensemble des énoncés par lesquels un homme politique établit un lien de causalité entre ce qu'il a fait (décision) et ce qu'il constate (réalité sociale) » (Le Bart, 1998, p. 82). Les stratégies d'imputation dépendent de l'intérêt du locuteur. Le décideur tâchera de transformer la réalité sociale en réalité positive, ensuite cette réalité positive en bilan personnel. Ceci rappelle combien, en dernière analyse, chercher à construire la légitimité de l'action publique, est toujours aussi une légitimation de soi. A l'inverse, un député de l'opposition adoptera une stratégie symétrique et construira une version négative de la « même » réalité. L'opposition a en effet toujours intérêt à exercer une vigilance critique à l'encontre du discours d'imputation tenu par une majorité¹⁹.

Dans les débats analysés, ces stratégies d'imputation passent essentiellement – comme l'illustre l'extrait reproduit ci-dessous – par des procédés de sélection (par exemple en mettant en valeur les faits positifs et par le passage sous silence ou l'euphémisation des faits négatifs).

¹⁹ Toutefois, l'impuissance politique étant indicible (du fait que l'opposition fait partie du champ politique), la rhétorique de l'opposition est prévisible, la seule position possible pour celle-ci consiste à critiquer le titulaire du rôle tout en continuant à célébrer le rôle (la critique du joueur adverse ne doit pas induire la critique du jeu dans sa globalité, car à terme l'opposition est susceptible de gouverner, c'est généralement son objectif) (Le Bart, 1998).

« M. Charlier estime que les *vingt points* abordés dans ce chapitre de l'étude représentent une bonne synthèse des problèmes constatés sur le terrain. *Une conclusion importante lui paraît devoir être soulignée.* L'étude reconnaît en effet que 'la réforme a eu comme conséquence d'accélérer le questionnement sur les pratiques pédagogiques', *ce qui était un de ses objectifs* » (Parlement de la CF, 21 juin 2001, Rapport de la Commission de l'Éducation).

La lecture politique des rapports pédagogiques et études universitaires passe également par des procédés d'adaptation. La logique est simple : il s'agit de mettre la littérature mobilisée au service de l'argumentation développée. Celle-ci n'est pas seulement citée mais fait l'objet d'un commentaire, d'une interprétation. Latour parle à cet égard de « modalisation » et montre qu'il s'agit d'une pratique caractéristique de la rhétorique scientifique. « Au lieu de lier passivement leur destin aux autres articles, l'article en modifie *activement* le statut. Selon l'intérêt qu'ils présentent, il les transforme en faits ou en fictions, remplaçant alors des foules d'alliés incertains par des cohortes bien ordonnées de partisans obéissants » (2005, p. 91). On reviendra sur cet aspect de la question au point suivant.

« *De la note de synthèse sur la réforme du 1er degré, M. Charlier tire une conclusion: trop tôt pour conclure. M. Charlier estime, en effet, que le ministre va trop vite dans sa réforme de la réforme. Comme le dit l'étude 'de manière générale, toute réforme importante ne dévoile pleinement ses effets qu'après un certain temps de mise en place'. Par ailleurs, l'étude se réfère à une série d'auteurs qui ont montré que, par exemple, dans le système éducatif français, les réformes nombreuses n'ont engendré leurs effets réels qu'au terme de plusieurs années. Dès lors, M. Charlier conclut qu'il aurait fallu davantage de temps avant de s'engager dans une réforme de la réforme* » (Parlement de la CF, 21 juin 2001, Rapport de la Commission de l'Éducation).

Enfin, le procédé de simplification vise à renforcer le propos en le totalisant, ce qui implique souvent le gommage des nuances et précautions oratoires prises dans les rapports de recherche. On voit dans l'extrait ci-dessous que tous les adjectifs utilisés (constante, chacun, l'ensemble) par le ministre (Hazette) visent à faire croire qu'il y aurait unanimité sur tous les points évoqués, et donc consensus sur la nécessité de la réforme.

« Cette évaluation pointe les éléments essentiels suivants : Durant les quatre dernières années scolaires, le pourcentage d'attestations A (réussite sans restriction) est en *constante* diminution pour les années certifiées du premier degré et pour chacune des années des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement général ; *Chacun des acteurs consultés* (directions, enseignants, élèves, parents, CPMS, syndicats) estime que le soutien pédagogique et les remédiations à apporter aux élèves en difficulté doivent pouvoir être mis en œuvre dès le début du secondaire et qu'il est inadéquat d'attendre la fin du premier degré pour ce faire ; *L'ensemble des personnes concernées* par cette évaluation évoque d'une part les difficultés rencontrées sur le terrain pour organiser de façon pertinente ce soutien pédagogique et ces remédiations, faute de moyens nécessaires, et d'autre part le besoin d'accompagnement des enseignants dans leur réflexion sur les pratiques qu'ils mettent (ou voudraient mettre) en œuvre notamment en termes de pédagogie différenciée et d'évaluation formative » (Parlement de la CF, 16 juillet 2001).

5.2 Conflits autour des paroles d'experts

Lors des débats parlementaires, certaines controverses portent spécifiquement sur l'usage politique des études et recherches en éducation. Au-delà de rares polémiques qui opposent un rapport à un autre rapport, un type de connaissance scientifique à un autre type de connaissance scientifique, on distingue essentiellement deux types de discussions. En premier lieu, on constate des querelles qui s'organisent au-



tour d'interprétations différentes du contenu d'un même rapport scientifique. Les interlocuteurs se disputent autour de la « bonne » lecture du rapport. Typiquement, il s'agit de faire jouer une partie du rapport contre une autre. D'autre part, il y a également des controverses qui portent *sur le statut à accorder à un rapport* (ou de l'auteur ou la source du rapport). Ce second type de discussion met en doute le sérieux et donc la scientificité de la démarche ou du passage du rapport mobilisé à des fins de légitimation par un des interlocuteurs. L'extrait présenté ci-dessous combine deux critiques, d'une part le député met en question l'objectivité des statistiques émanant de l'administration et d'autre part il s'appuie sur une partie d'une étude qualitative commanditée par le ministre pour délégitimer le projet de ce dernier :

« M. Charlier s'interroge également sur les statistiques disponibles pour 4 années seulement alors qu'il s'agit d'une réforme assez ambitieuse dont les impacts sont considérables. *L'étude de l'équipe interuniversitaire montre d'ailleurs que les chiffres ne permettent pas forcément de tracer des lignes pour l'avenir. De plus, certaines statistiques peuvent être sujettes à interprétation. Dès lors, M. Charlier estime dangereux de fonder la réforme de la réforme sur des statistiques, après un délai si court d'autant qu'elles peuvent être interprétées de différentes manières* » (Parlement de la CF, 21 juin 2001, Rapport de la Commission de l'Éducation).

Pour le locuteur qui souhaite attaquer les arguments de son adversaire politique, le choix d'une stratégie entre ces deux stratégies de délégitimation sera fonction des intérêts et des objectifs poursuivis. En adoptant la première stratégie, c'est-à-dire en ne remettant pas en question la nature scientifique du produit, l'acteur politique valorise le rapport en question et se place également dans une posture de porte pa-

role du réel. On retrouve ici le procédé commenté plus haut qui consiste à sélectionner le contenu du produit dans un sens qui conforte leur thèse. Le cas échéant on remet en cause, par définition, la lecture du rapport faite par l'adversaire politique. Soit, seconde stratégie, les résultats et travaux des recherches en question sont opposés à ce que le locuteur recherche ou sans intérêt à ses yeux et sa stratégie consistera alors à délégitimer le statut du rapport ou de son auteur, qui n'est plus considéré comme porte parole fiable du réel (voir exemple ci-dessous). Dans les deux cas, de manière sous-jacente à la légitimation de la réforme, se profile toujours l'enjeu de légitimation / délégitimation de soi et celui de la personnalité politique opposée²⁰.

Exemple. Pour mener à bien son projet de modification de la réforme du premier degré, le ministre Hatzette a été contraint par ses partenaires écologistes et socialistes de la majorité de réaliser, comme inscrit dans la déclaration de politique communautaire, une « évaluation » de la réforme. En juin 2000, à l'occasion d'une première étape de cette évaluation, il a donc procédé à une consultation des enseignants du premier degré par voie d'un questionnaire adressé aux directions. Une polémique s'ensuivit autour du sérieux scientifique de cette évaluation. En effet, un article paru dans *La Revue Nouvelle*²¹ et signé par 47 chercheurs dans le questionnaire dénonça une série de lacunes dans le questionnaire statistique à remplir par les directions et critiqua le caractère très sommaire et biaisé des quatre questions adressées aux enseignants, induisant ainsi des réponses prévisibles. Les chercheurs remettaient ainsi en cause ce qu'ils percevaient comme s'apparentant davantage au « plébiscite » (« *il serait illégitime de fonder l'instauration d'une année intermédiaire sur le plébiscite que cette question générera sans aucun doute* ») qu'à une véritable « évaluation » (« *on ne peut pas*

²⁰ Le choix dépend aussi du statut du rapport et des soutiens / alliés potentiels mobilisables (ex. il est plus facile d'ignorer et d'attaquer un rapport réalisé par l'administration lorsqu'on s'allie un grand nombre de chercheurs, ou de décrédibiliser la lecture faite par un adversaire d'un rapport du CEF que de rejeter ce rapport qui agrège l'avis d'un ensemble d'intervenants du monde de l'éducation et combine ainsi légitimité experte et politique).

²¹ « Une consultation contestable. La réaction de quarante-sept chercheurs », *La Revue Nouvelle*, juillet-août 2000, pp. 8-17.

parler ici d'évaluation ; ce n'est même pas un sondage d'opinion²² »). Ils dénonçaient donc implicitement l'instrumentalisation politique de cette consultation.²³

« Le quatrième item semble avoir été formulé dans l'espoir de départager les ministres Nollet et Hazette, le premier voulant laisser, en matière d'orientation, le dernier mot aux parents et le second aux enseignants ('Le passage dans cette année intermédiaire – entre la première et la deuxième année du premier degré – doit être décidé, soit par les parents, sur recommandation du conseil de classe, soit par le conseil de classe') » *Revue Nouvelle*, 2000, p. 15).

L'idée du plébiscite signifie donc que sous couvert d'évaluation scientifique, on se trouve dans un cas de légitimation par le terrain par des moyens scientifiques. Ce qui compte en l'occurrence c'est le terme, qui produit un *effet de science*, les signes extérieurs de scientificité sont présents. La critique des chercheurs sera reprise lors des débats parlementaires.

Mme A.-M. Corbisier-Hagon (PSC) interpelle ainsi le ministre : « Pour certains, cette réforme incite l'établissement et les enseignants à mettre en place une politique de soutien différencié aux élèves. Pour d'autres, la même réforme contribue à une baisse de niveau et ne sert pas les élèves en difficulté. *Vous avez, par le présent décret, tenté de rencontrer ce malaise, monsieur le ministre. C'est vrai, mais de façon préorientée, c'est ce que je vous reproche et je vais m'en expliquer. (...)* Vous avez étayé, à la demande de vos partenai-

res, votre réforme de deux enquêtes. La première, envoyée en fin d'année scolaire, auprès des enseignants et des établissements. Je ne critiquerai certainement pas le fait d'avoir consulté des enseignants, au contraire, mais *on est en droit de douter qu'un problème aussi complexe puisse être cerné par quatre questions fermées et qui s'apparentent plus à des plébiscites*. Pour être intellectuellement crédible, je préciserai que je ne suis pas la seule à penser de la sorte. » (Parlement de la CF, 16 juillet 2001)

Au final, on voit que l'usage politique des études et recherches en éducation est fortement ambivalent. Tous les acteurs politiques adoptent des procédés et stratégies de légitimation / délégitimation à tour de rôle. Ils recourent tous à peu près aux mêmes ressources mais en fonction d'objectifs et d'intérêts politiques différents. La pseudo dé-politisation déjà évoquée se confirme : les débats demeurent extrêmement politiques, lié à des intérêts et des objectifs partisans poursuivis par les acteurs dans le cadre de cette discussion de la commission parlementaire.

Par ailleurs, les experts (en pédagogie et recherche en éducation) ne sont quasi jamais physiquement présents, ils existent en effet à travers leurs rapports et apparaissent donc comme des acteurs fortement malléables et mobiles. Les chercheurs ont sans doute une part de responsabilité dans l'instrumentation potentielle de leurs travaux. On peut faire l'hypothèse que certains rapports sont plus susceptibles que d'autres d'une utilisation plurielle, pour de bonnes raisons, comme leur complexité, leur approche nuancée de la question²⁴ ou, pour de mauvaises raisons, comme leur manque de clarté, leur imprécision

²² Extrait d'entretien avec l'un des chercheurs cité dans *Alter Educ*, 18 septembre 2000, p. 39.

²³ Face à ces contestations, le ministre a répondu par une lettre envoyée aux 47 chercheurs dans laquelle il invoque notamment l'urgence de la décision politique et la demande des acteurs de terrain face auxquelles il oppose les éternelles « discussions sur les prolégomènes » des scientifiques.

²⁴ Ex. : « l'étude interuniversitaire « démontre » qu'une évolution s'est produite dans les conceptions méthodologiques et didactiques, cependant l'étude « démontre » aussi que « cette évolution est lente parce qu'elle demande des changements de mentalités. »



ou encore tout simplement compte tenu de leur nature (à l'instar des rapports du CEF²⁵ qui sont des textes hybrides, fortement politiques). Toutefois et plus généralement, il nous semble qu'aucun texte ne peut échapper totalement à ce risque, dans la mesure où il existe un « écart irréductible entre la signification et l'intention de signification » (Goldschmit, 2003, p. 175). Autrement dit, transmettre un énoncé, c'est toujours en quelque sorte le modifier. Il est soumis à des modifications multiples quand il passe de main en main. « Pas de transmission sans transformation. Pas de diffusion sans création » (Latour, 2005, p. 251). De manière générale, toute activité

d'import/export d'idées entre forums implique nécessairement une certaine déformation, plus ou moins marginale. En effet, dans la mesure où chaque forum possède ses propres règles du jeu, le passage d'une idée de son forum d'origine implique une adaptation de celle-ci aux règles de son forum d'adoption (Fouilleux, 2000). Les chercheurs le savent et le déplorent suffisamment. Ce sont souvent les seules conclusions et recommandations issues de l'enquête qui intéressent au premier plan les politiques, qui ignorent superbement les commentaires méthodologiques et précautions épistémologiques qui balisent le domaine de validité des résultats exposés.

6. Temporalité et apprentissage politique

Selon les moments du débat, l'intensité du recours à l'argumentation scientifique est variable. Nous avons vu qu'à côté de la légitimation par l'expertise, la légitimation par le terrain constitue un autre registre important. On peut ajouter qu'au fur et à mesure de l'évolution de la controverse, le recours à la légitimation par le terrain a gagné en importance. Encore relativement secondaire en 1994, il apparaît déterminant en 2001 et encore davantage aujourd'hui. En 2005, à l'heure du Contrat pour l'école, évaluation et consultation constituent plus que jamais deux éléments centraux de la politique en action. Il s'agit pour le politique de jouer autant sur les deux registres de légitimation. Selon nous, cette évolution est notamment liée à ce qu'on peut appeler des « effets secondai-

res » des expériences de réformes durant les années 1990, notamment la réforme du premier degré. L'autorité politique a manifestement tiré quelques enseignements des difficultés de mise en œuvre des réformes. La recherche du consentement des enseignants, viserait ainsi à réduire le fossé qui s'est creusé au cours de la dernière décennie entre le monde politique et le monde enseignant, à retisser des liens de confiance. Par ailleurs, associer les acteurs de l'école aux réformes permet aussi de faciliter leur mise en œuvre et de les prémunir de la critique ou du moins de priver celle-ci de certaines de ses armes habituelles, dans la mesure où les responsabilités sont désormais davantage partagées.²⁶

²⁵ Le Conseil supérieur de l'Éducation et de la Formation (CEF) est une instance qui formule des propositions et remet des avis sur toutes les réformes importantes. Il réunit d'une part quelques experts, des chargés de mission (enseignants pédagogues) mais surtout, d'autre part, un ensemble d'organisations, d'acteurs collectifs, actifs dans le champ de l'éducation et de la formation (représentants des réseaux, organisations syndicales, fédérations d'associations de parents, universités, hautes écoles, organisations étudiantes reconnues). Le CEF entend exprimer des avis relativement consensuels. Les avis du CEF s'appuient sur un mixte de connaissances pédagogiques traduites par les chargés de mission qui jouent le rôle de passeurs entre le monde scientifique et le monde de la décision politique. Bref, il s'agit d'un forum intermédiaire, point de rencontre et opérateur de traduction entre le forum des spécialistes et le forum politique.

²⁶ Pour une discussion générale et approfondie sur la critique sociale et sur les manières de renouveler une posture critique en éducation, on consultera le numéro 13 de la revue *Éducation et sociétés*.

6.1 Une reconfiguration des relations entre politiques, experts et enseignants

L'évolution de la controverse est donc à mettre en rapport avec la capacité des politiques à anticiper les conséquences des actions qui sont impulsées et à réajuster celles-ci en cours de route. Selon nous, la décennie de réformes en matières d'enseignement a été l'occasion d'un apprentissage politique. C'est particulièrement vrai en ce qui concerne la réforme du premier degré et les controverses qui l'ont accompagné, dont nous avons tenté de rendre compte. La montée du terrain comme registre de légitimation en constitue une manifestation. Par ailleurs, la prise de conscience des difficultés de mise en œuvre va induire un changement au niveau de la théorie du changement social²⁷ (Meny et Thoenig, 1989) qui sous-tend la réforme. Ainsi, en 1994, le ministre fait l'hypothèse ou veut croire que le changement entraînera la conviction et qu'il ne faut pas attendre celle-ci pour entamer le changement. Il résume son credo par le slogan « Plus question de rester au bord de la piscine, il faut sauter » :

« Vous posez la question, non pas du report, mais de l'échelonnement de la réforme. Nous sommes ici face à une conception qui peut être divergente des mécanismes du changement et de la manière la plus adéquate de susciter de nouveaux comportements. Toute la conception pédagogique des socles de compétences se fonde sur l'idée que, pour apprendre, il faut faire. C'est en situation que l'apprentissage prend du sens. Nous le pensons pour les élèves, nous le pensons également pour les adultes. Nous pourrions certes organiser des colloques et attendre patiemment que tous les enseignants de toutes les écoles nous disent qu'ils sont prêts. Combien de temps faudra-t-il rester au bord de la piscine ? » (Mahoux, CCF, séance du mardi 8 février 1994, après-midi, CRI n°9)

En revanche, en 2001 cette théorie du changement et la méthode de type *top / down* qui l'accompagne suivies en 1994 pour réformer commencent à être nettement remises en question :

« il faut réfléchir à la manière dont on peut imposer une réforme alors qu'elle n'est pas préparée sur le terrain. Le tort a peut-être été, à l'époque, d'imposer une accumulation de réformes, certes logiques dans leur cohérence et dans la modification des structures mais pas forcément préparées sur le terrain » (Charlier, Parlement de la CF, 21 juin 2001, doc. n°184 (2000-2001) n°3).

On considère désormais comme important de rechercher l'adhésion des acteurs de terrain : « il faut commencer par changer la mentalité des directions, des enseignants et surtout des parents » ; « il est impératif que les professeurs intègrent les réformes et cultivent une réelle volonté de les appliquer ». Le ministre présente alors son action de la façon suivante :

« La réforme de 1994 a été insuffisamment préparée, et insuffisamment encadrée. Mais néanmoins, le changement d'attitudes des professeurs est perceptible. Ils sont plus proches actuellement du travail en équipe qu'en 1994 » (Hazette, Parlement de la CF, 21 juin 2001, doc. n°184 (2000-2001) n°3).

L'idée qui traverse ce discours revient à dire : puisque désormais les mentalités ont évolué, le changement suivra. On le voit, la théorie du changement est exactement l'inverse de la précédente.

Le Contrat pour l'école entérine, selon nous, cette évolution d'une recherche du consentement des en-

²⁷ Entre les mesures prises par l'action publique et les résultats qui en sont attendus une causalité normative plus ou moins explicite est opérée. « Le décideur gouvernemental se comporte comme un opérateur qui parie qu'une conséquence se produira lorsqu'il sera intervenu. Il est porteur d'une représentation des raisons pour lesquelles cette conséquence sera générée, d'une légitimité de son efficacité qui est aussi une anticipation des chaînages d'événements entre ses réalisations propres et les effets externes » (Meny et Thoenig, 1989, p. 140). C'est en ce sens que Meny et Thoenig considèrent que toute politique publique contient une théorie du changement social.



seignants qui intervient non seulement *ex post* c'est-à-dire une fois prise la décision de réformer mais également *ex ante*, c'est-à-dire avant même toute décision, afin d'associer les enseignants à la construction de la politique (cf. dispositif délibératif et consultatif mis en place par le Contrat stratégique)²⁸.

6.2 Une reconfiguration des relations entre politiques, experts et enseignants

Enfin une autre évolution notable entre la réforme de 1994 et celle de 2001, liée aux apprentissages politiques évoqués concerne les relations entre les divers types d'acteurs de la controverse. Comme le souligne Lascoumes (2004), une controverse est un processus d'apprentissage qui permet notamment de reconfigurer les rapports entre acteurs concernés. Il nous semble que, dans le cas présent, on peut parler d'une reconfiguration des relations entre politiques, experts et enseignants.

La controverse autour de la question du non-redoublement a en quelque sorte laissé apparaître que le cadre d'analyse des experts initiaux était incomplet (cf. Draelants, 2006). On l'a vu, de nouveaux enjeux ont été identifiés au cours de la contro-

verse. Ceux-ci donnent lieu à de nouvelles connaissances et modifient les interactions entre les acteurs impliqués²⁹. Nous avons abordé plus haut le changement d'attitude qui s'est opéré chez le politique envers les enseignants. Des modifications s'observent aussi dans le rôle joué par les chercheurs. Le rôle des pédagogues dans la seconde phase de la réforme s'est pratiquement borné à récolter les réactions et avis des acteurs de terrain afin d'assurer la neutralité du processus et la représentativité des opinions récoltées³⁰. Cette évolution est certes en partie conjoncturelle et liée aux besoins de l'évaluation de l'action publique. Force est toutefois de constater qu'entre 1990 et 2001, le rôle joué par les chercheurs/experts dans la controverse s'est transformé et leur influence progressivement réduite.

Enseignants et experts en pédagogie constituent un troisième couple d'acteurs dont on peut noter une évolution des relations. Progressivement, sous la pression des enseignants, on constate une politisation de la pédagogie ou plus précisément une politisation³¹ du rôle joué par les experts en pédagogie et par leurs théories dans les réformes de l'éducation. Dès le début de la controverse en 1993-1994, cette place centrale de la pédagogie est occasionnelle-

²⁸ Pour une analyse, voir Donnay et Verhoeven, 2005.

²⁹ A cet égard, notons que si dans une seconde phase de la controverse, le terrain réagit, les enseignants bougent c'est parce que les réformes sont évaluées. Cette évolution du débat apparaît donc paradoxalement liée à la venue de nouveaux rapports de recherche. Entre 1994 et 2003, le périodique (re)surgissement public de la controverse tant dans les médias qu'en Commission de l'éducation est essentiellement rythmé par le fait qu'un nouvel élément de connaissance à propos de la réforme apparaît sur la scène publique, qu'une nouvelle pièce est à verser au dossier et permet de réévaluer la réforme et sa mise en œuvre. Si les conditions de mise en débat sont principalement déterminées par la parution de nouveaux rapports rendus publics, elles sont également rythmées par l'alternance politique et par le calendrier scolaire.

³⁰ Le rôle des chercheurs au début des années 1990 était fondamentalement différent, à l'époque les rapports d'expertise consistaient davantage en des revues de la littérature montrant notamment l'inefficacité du redoublement sur base de recherches menées avec des méthodes (quasi) expérimentales.

³¹ Par « politisation », nous désignons la construction en un enjeu existant au niveau politique, c'est-à-dire présent dans les différents lieux (*arènes* et *forums*) du politique (sphère gouvernementale, enceintes parlementaires, organisations partisanes et espaces médiatiques) (Hassenteufel et Smith, 2002). Selon ces auteurs, la politisation d'un enjeu de politique publique est le produit d'une mobilisation d'acteurs en position de prétendant, dans l'intention de modifier un rapport de force. La politisation passe, selon eux, par la déspecialisation et détechnicisation d'un enjeu. Ainsi, la politisation de la pédagogie est une manière pour les enseignants de se réapproprier un enjeu de politique publique dont ils ont le sentiment d'avoir été dépossédés. S'il y a bien ici détechnicisation, il nous semble qu'il y a moins déspecialisation que respécialisation : le discours des enseignants revient en effet à proclamer « les vrais experts c'est nous ! ». Si déspecialisation est synonyme de désappropriation, la respécialisation implique une réappropriation.

ment dénoncée, on le constate dans les cartes blanches parues dans les journaux et revues spécialisées³². Cependant, jusqu'en 2002, ces dénonciations sont essentiellement le fait d'enseignants isolés, elles ne trouvent pas de relais pour porter la question au niveau politique. Traditionnellement, en Communauté française les syndicats d'enseignants n'ont pas l'habitude de prendre position sur les questions pédagogiques. Pourtant, début 2003, dans un contexte d'élection législative imminente, les syndicats passent à l'attaque : l'imposition des méthodes pédagogiques d'en haut conduit, estiment-ils, à désapproprier les enseignants de leur métier au profit des « gourous » de la pédagogie. Le front commun CSC-CGSP-SLFP réclame donc un moratoire pédagogique et exige que les réformes pédagogiques soient désormais soumises à l'aval des enseignants³³. Cette évolution qui devient très nette à partir de 2003 s'origine dans les expériences de politiques des cycles (réforme du premier degré et décret « école de la réussite ») sur lesquelles les syndicats focalisent leurs critiques.

« Il se trouve toujours une étude pour dénoncer les carences des résultats de notre système pédagogique. Il s'en trouve peu par contre pour mettre en évidence la perte d'autonomie, donc de créativité, dont sont victimes nos collègues confrontés au quotidien, aux gourous de la pédagogie et à leurs affirmations sentencieuses. Les acteurs de terrain se retrouvent donc coupables

de carences qui résultent de modèles éducatifs qui leur sont imposés. On ne reprocherait à aucun athlète ses temps médiocres aux 100 mètres si on l'oblige à courir à cloche-pied » (R. Dohogne, secrétaire général de la CSC-enseignement).³⁴

« Une part importante du malaise dans les écoles tient à une addition de réformes qui n'ont pas rencontré l'adhésion des profs parce que non concertées, ni expérimentées dans les conditions opérationnelles, ni accompagnées de manuels scolaires ou outils pédagogiques appropriés » (Cahier de revendication déposé en front commun syndical par les organisations syndicales, 19 février 2003).

Cette question de la politisation montre qu'il existe des pressions pour que le changement se fasse dans le sens décrit (montée du terrain, recherche de consentement des enseignants...). Il s'agit donc d'un élément d'explication complémentaire à celui de l'apprentissage politique (qui pourrait laisser croire abusivement que tout se passe sans conflits). Notons également que c'est précisément parce que la pédagogie apparaît a-politique dans un premier temps qu'il est intéressant de l'instrumentaliser pour dépolitiser le débat³⁵. Dans un second temps, lorsque la pédagogie, les savoirs experts commencent à être concurrencés par les savoirs de terrain, ils ne sont plus aussi efficaces. Ils ne permettent plus de mettre tout le monde d'accord mais engendrent au contraire un sentiment grandissant de rejet.

³² Sur ce sujet voir en particulier l'article de Jacques Cornet « Hypocrisies et guerres scolaires » dans *La Revue Nouvelle* (mai 2001) dans lequel il dénonce la guerre entre les enseignants et les « pédocrates, les technocrates de la pédagogie », parmi ceux-ci il vise en particulier M. Crahay : « [les pédocrates] ont gagné : Crahay a imposé le non-redoublement et a fait croire en la possibilité d'organiser les classes en hétérogénéité. » (p. 53)

³³ Ces revendications seront relayées et approuvées par une organisation professionnelle comme la CGE, Confédération Générale des Enseignants.

³⁴ La métaphore du coucou », *L'Éducateur*, revue de la Fédération des Instituteurs chrétiens, janvier 2003. Voir aussi R. Dohogne, « Faut-il brûler les gourous pédagogiques ? », *Opinions, La Libre*, 14 septembre 2003.

³⁵ Si la pédagogie joue un rôle aussi important dans la première partie de la controverse (puisque ensuite les savoirs pédagogiques experts ont en quelque sorte été concurrencés par les savoirs pédagogiques de terrain) c'est aussi dans la mesure où il y a un relatif accord entre les chercheurs sur les grands constats, une absence de controverse scientifique qui rend difficile la politisation.



7. Un cadrage implicite pour la pensée

7.1 Ce qui ne fait pas débat

Les effets de structuration des problèmes et des solutions par les sciences de l'éducation passent d'une part, on l'a vu, par des stratégies actives de légitimation / délégitimation qui recourent au statut symbolique d'un certain nombre d'études et de ceux qui les ont produits, au contenu même de ces rapports, aux éventuelles preuves chiffrées avancées, etc. D'autre part, les sciences de l'éducation et les experts en pédagogie exercent également des effets qui structurent implicitement les débats au sens où il existe des notions, des référentiels proprement pédagogiques non discutés par les politiques eux-mêmes, c'est-à-dire des évidences partagées qui formatent les pensées des interlocuteurs. En ce sens, la pédagogie n'est pas seulement une ressource cognitive mobilisable par des entrepreneurs de changement (ou de non changement) institutionnel, elle est aussi un élément du contexte cognitif (Radaelli, 2000). En effet, comme le rappelle Ball (1994) dans une perspective foucauldienne, les discours construisent les possibilités pour la pensée. En l'occurrence, les discours pédagogiques, lorsqu'ils sont repris tels quels par les politiques, exercent un certain pouvoir en construisant la vérité et la connaissance, ils cadrent cognitivement et normativement les débats. Cette reprise politique de leitmotivs pédagogiques peut parfois, en cas de conformité intentionnelle à des modèles établis ou à des standards, constituer une stratégie passive pour acquérir de la légitimité cognitive (Suchman, 1995)³⁶. Dès lors, en se centrant sur ce qui fait débat, nous sommes jusqu'à présent passés à côté de *ce qui ne fait pas débat* compte tenu de ces effets implicites de structuration, mais qui aurait

pu faire débat dans un autre cadre. Ce dernier point a pour objectif de combler cette lacune.

L'essentiel des éléments nécessaires pour montrer l'existence de ces effets, nous les avons déjà croisés à divers endroits de ce texte. Nous reviendrons donc rapidement sur quelques éléments présentés.

Tout d'abord, rappelons que le principal élément pédagogique de la réforme du premier degré controversé est la mesure emblématique de suppression du redoublement (et d'instauration du passage automatique). On peut ajouter que la critique dominante à cet égard remet essentiellement en cause la légitimité pragmatique de la réforme. Rares sont ceux qui s'aventurent à vanter les mérites du redoublement. Par ailleurs, la récente politisation de la pédagogie dont nous parlons plus haut s'avère finalement limitée. Elle pose avec vigueur la question de la déprofessionnalisation des enseignants mais n'interroge pas réellement le paradigme (socio)constructiviste qui sous-tend la politique publique d'éducation des quinze dernières années. Celui-ci semble bien devenu incontournable. En témoigne l'épisode Hazette / Nollet. Alors qu'on sent Pierre Hazette relativement éloigné de ce paradigme et plus proche, au moins à certains égards, du paradigme transmissif ainsi que d'un modèle d'école élitiste plutôt que de l'« école de la réussite », le ministre de l'enseignement secondaire a finalement été forcé de faire un détour par le paradigme constructiviste pour intéresser ses partenaires politiques et rendre son projet pédagogiquement et politiquement acceptable. Dans ce cas, la sortie du conflit est passée par la proposition d'un méta-récit articulé autour de la notion de pédagogie différenciée, véritable sésame pédagogique.

³⁶ Suchman (1995) distingue diverses stratégies pour acquérir de la légitimité, des plus passives aux plus actives. On peut ainsi simplement se conformer aux environnements et à la demande d'audiences au sein de cet environnement (il peut s'agir de se conformer à des demandes instrumentales [légitimité pragmatique] ; se conformer à des idéaux altruistes, à des valeurs [légitimité morale] ; ou encore se conformer à des modèles établis ou à des standards [légitimité cognitive]) ; ou adopter une stratégie active de manipulation des environnements (ce qui implique un entrepreneuriat institutionnel).

7.2 Les lieux communs du paradigme éducationnel d'apprentissage

On trouve également d'autres solutions passe-partout, mots-clés et expressions pédagogiques consensuelles, reprises à hue et à dia dans les débats politiques. Les principaux socles consensuels que nous avons repéré sont les notions d'« intérêts », de « bien » et de « besoins spécifiques » de l'« enfant »³⁷, notions associées au « respect du rythme d'apprentissage » de chaque élève ; la notion même d'apprentissage véhicule une approche pédagogique centrée sur l'apprenant (cf. pédagogie différenciée et individualisée)³⁸ ; enfin la formation s'impose comme une solution-miracle à

laquelle les politiques enjoignent machinalement de recourir, ce qui engendre le pli de faire « toujours plus du même » sans s'interroger sur la pertinence de certaines solutions³⁹. Signalons encore la reprise fréquente de termes un peu creux et abstraits tels ceux de « souplesse », d'« autonomie » qui garantissent une sémantique mobilisatrice associée à des valeurs positives. On peut citer également la référence récurrente, dans les débats ultérieurs à 1997, au décret missions qui repose, rappelons-le, sur un large consensus au sein de la communauté éducative et entérine, voire consacre, en définitive tous ces mots-clés dans un texte de loi.

³⁷ A propos de ce « lieu commun pédagogiquement correct » que constitue la référence à l'épanouissement de l'enfant, mis au centre du système scolaire, voir P. Rayou (2000).

³⁸ Le choix des mots n'est pas innocent, pédagogiquement cela réfère à des paradigmes différents. Ainsi, l'usage récurrent de la notion d'« apprentissage » de même que celle de « rythme d'apprentissage de l'élève » plutôt que l'emploi du terme enseignement dénote un changement important. L'approche pédagogique centrée sur l'enseignement s'appuie sur les principes de l'apprentissage dirigé par l'enseignant de façon systématique et intensive. En revanche, les principes de l'*apprentissage naturel* consistent à prendre appui sur les *intérêts* et les *besoins* de l'élève et le respect de son *rythme* (voir Tardif, 1998).

³⁹ Comme l'indique Dubet (2000) : « La sociologie des organisations nous a appris que le changement passait par une transformation des règles plus que par une injonction rituelle au changement des pratiques. Or, bien souvent, l'Éducation nationale croit que l'on change d'abord en changeant les acteurs, c'est cette illusion qui fonde les appels incantatoires à la formation comme mode de réforme. » (p. 411). La formation est indispensable admet Dubet mais ne change les pratiques des acteurs que s'ils ont besoin de changer et si ces changements sont inscrits dans les règles fondamentales du système. Cf. aussi la notion de *Totally Pedagogised Society* de Bernstein (voir Bonal et Rambla, 2003) qui réfère à une société qui introduit la pédagogie dans toutes les sphères possibles de la vie. (cf. la capacité d'apprendre à apprendre...)



Conclusion

Dans cette étude, nous nous sommes penché sur les stratégies discursives à l'œuvre dans les débats parlementaires relatifs aux politiques scolaires concernant le premier degré. L'ambition était plus précisément de comprendre et documenter l'importance du registre pédagogique dans le débat. L'hypothèse qui a guidé au départ notre investigation était que les controverses autour des réformes au premier degré ont donné lieu à un usage politique de la pédagogie, à des fins de légitimation. A l'arrivée, l'importance du rôle joué par les savoirs pédagogiques experts dans la légitimation de la réforme est à la fois confirmé et relativisé. Premièrement, ce n'est pas parce que le recours à l'expertise se généralise que l'action publique se fonde et se pilote uniquement à partir des connaissances « scientifiques ». Le politique mobilise une pluralité de registres pour construire la légitimité de son action. Par ailleurs, si le recours à la connaissance pédagogique présentée comme scientifique vise, par une sorte d'appel à la raison universelle, à fonder l'objectivité des débats et à dépasser le particularisme du discours idéologique, cela n'empêche toutefois pas la politisation. Comme le souligne van Zanten (2005), la politique est une pratique dont la finalité n'est pas la vérité mais le consensus.⁴⁰ Le champ politique n'est pas le champ scientifique. Autre champ, autres enjeux, autres règles du jeu. C'est ce que nous avons souligné dans notre analyse en insistant sur les « lois du genre » du discours politique (Le Bart, 1998).

L'analyse de l'évolution des débats parlementaires autour de la réforme du premier degré a par ailleurs fait apparaître un changement dans la manière de conduire et de légitimer l'action publique de réforme

de l'enseignement. Selon Bourdieu, « le champ de la politique (...) oscille toujours entre deux critères de validation, la science et le plébiscite ». Au cours de la controverse, la balance entre ces deux principes de légitimité antagonistes, la science technocratique et la volonté démocratique, a évolué compte tenu de la capacité que possède le politique à évaluer et à réajuster son action au fil du temps. Alors qu'en 1994, le pouvoir politique privilégie le recours aux savoirs experts des pédagogues pour légitimer la réforme, en 2001 on assiste à la montée des savoirs d'expérience ou de terrain et à leur constitution en une forme d'expertise. Désormais, les politiques publiques en Communauté française cherchent à se légitimer en recourant non seulement à l'expertise mais également à la consultation citoyenne. Notre analyse illustre ainsi, dans le champ de l'éducation, le constat relativement général du croisement des savoirs et de la pluralisation de l'expertise (Callon, Lascoumes, Barthes, 2001), avec en parallèle la transformation même du travail des experts qui devient un travail de communication, d'élaboration de synthèses et de conciliation entre rationalités et référentiels *a priori* antagonistes (Saint-Martin, 2004).

La montée du terrain comme registre de légitimation tient notamment au fait que les difficultés rencontrées lors de la phase de mise en œuvre de la politique ont révélé l'incomplétude du cadre d'analyse des experts. En outre, la question pédagogique est progressivement politisée par les syndicats. A travers la détechnicisation des débats, ceux-ci revendiquent leur autonomie professionnelle et leur intention de se réapproprier leur métier. Parallèlement au rééquilibrage entre le registre des savoirs experts et savoirs de terrain, ce sont aussi les rapports de pouvoir entre pé-

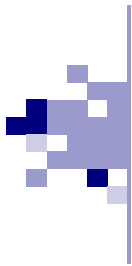
⁴⁰ « L'information, la transparence, l'exactitude, ne sont pas les soucis majeurs des décideurs car la politique est un travail de traduction, de médiation et de représentation, qui nécessite au contraire des clichés, des dissimulations, des demi vérités et des demi mensonges (Latour, 2004). » (van Zanten, 2005).

dagogues universitaires et enseignants vis-à-vis du politique qui se trouvent affectés. Alors que l'expérience enseignante se mue en expertise de terrain, le rôle des chercheurs consiste de plus en plus, sans s'y réduire, à être à l'écoute du terrain et de sa « vérité ».

C'est toute la stratégie politique pour faire adhérer les enseignants à l'action publique qui s'en trouve modifiée. La recherche d'adhésion au changement, partie intégrante des entreprises politiques de changement pédagogique se renforce, s'approfondit. Ainsi, la théorie du changement social qui sous-tend l'action publique se transforme. Cette transformation dans la manière de concevoir et de mener l'action publique et cette reconfiguration des rapports entre le politique et la société civile constatée au fil des controverses et débats à propos de la réforme du premier degré n'est pas un épiphénomène mais bien une tendance de fond, représentative d'une évolution de la politique d'éducation en Communauté française. Il y a en effet, dans l'histoire de la politique d'éducation postérieure à la communautarisation de l'enseignement (1989), d'autres événements qui témoignent de cette montée du modèle consultatif. Par ailleurs, les derniers développements de la politique d'éducation montrent qu'on poursuit dans cette logique du modèle consultatif et que la consultation s'impose progressivement comme un nouveau mode de légitimation par le processus. Désormais, l'idée de

venue évidence et nouveau mot d'ordre parmi les responsables politiques en charge de l'éducation est qu'on ne changera pas l'école sans les enseignants.

Faut-il y voir la trace d'un processus d'apprentissage politique ? La volonté affichée de *réformer la manière de réformer*, dont le « Contrat pour l'Ecole » (juin 2005) est illustratif, est-elle signe que la puissance publique aurait, compte tenu des expériences passées et notamment celles des réformes au premier degré, pris acte des impasses auxquelles conduisent un modèle d'imposition du changement purement *top / down* ? Sans doute, toutefois gardons à l'esprit que pour le politique, l'enjeu premier est de « communiquer » et « d'entendre ». La montée en force du modèle consultatif est d'abord une adaptation stratégique et doit-être envisagée en tant que nouveau mode de légitimation de l'action publique dont l'efficacité est surtout symbolique. En ce sens, les nouveaux dispositifs délibératifs ne sont pas exempts de risques. Pour les enseignants et leurs organisations syndicales, le fait d'être intimement associés au processus de construction de la politique suppose aussi d'être rendus co-responsables, ce qui complique d'autant toute critique subséquente de la politique et de ses implications. Le risque existe également pour le politique. Décevoir une fois de plus les enseignants de la Communauté française reviendrait à rétrécir fortement l'espace d'action – déjà étroit – des politiques futures.



Bibliographie

- Ball, S.J. (1998), Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education*, Vol. 34, n°2, p. 119-130.
- Ball, S.J. (1994), *Education reform. A critical and post-structural approach*, Buckingham: Open University Press.
- Bonal, X. & Rambla, X. (2003), Captured by the Totally Pedagogised Society: teachers and teaching in the knowledge economy, *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 1, n°2, p. 169-184.
- Bourdieu, P. (1984), *Questions de sociologie*, Paris : Les Editions de Minuit.
- Callon, M. (1986), Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc, *L'Année sociologique*, vol. 36, p. 169-208.
- Callon, M., Lascoumes, P. et Barthes, Y. (2001), *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris : Seuil.
- Cattonar, B. et Maroy, C. (2002), Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire, *Education et Sociétés*, n°6/2000/2, p. 21-42.
- Cellard, A. (1997), L'analyse documentaire, in Poupart, J. et al. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal : Gaëtan Morin, p. 251-272.
- Charlot, B. (1998), Les sciences de l'éducation en France : une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain, in Hofstetter et Schneuwly (coord.), *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Cornet, J. (2001), Hypocrisies et guerres scolaires, *La Revue Nouvelles*, n°5, p. 53-57.
- Delvaux B., Vandenberghe V. (1992), *Radioscopie de l'enseignement en Communauté française de Belgique : les dépenses de personnel dans l'enseignement fondamental et secondaire*, rapport de recherche, Cerisis-UCL, Charleroi.
- Demaillly, L. (Ed.) (2001), *Evaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Denis, L. (2004), Les modes de justification des politiques éducatives en Communauté française de Belgique, *Actes du 3^{ème} congrès des chercheurs en éducation*, 16 et 17 mars 2004, Bruxelles.
- Donnay, J.-Y. et Verhoeven, M. (2005), Le Contrat stratégique pour l'éducation: vers une nouvelle figure du politique?, *La Revue Nouvelle*, n°8.
- Draelants, H. (2006), Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone, *Cahiers de recherche en éducation et formation*, n°52.
- Draelants, H., Dupriez, V. & Maroy, C. (2003), Le système scolaire en Communauté française, *Dossier du Crisp*, n° 59, Centre de Recherche et d'Information Socio-Politique, Bruxelles.
- Dubet, F. (2000), Peut-on encore réformer l'école ?, in van Zanten, A. (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris : Editions La Découverte, p. 407-415.
- Durkheim, E. (1999), *L'évolution pédagogique en France. Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905*, Paris : PUF [1938].
- Fouilleux, E. (2000), Entre production et institutionnalisation des idées : la réforme de la politique agricole commune, *Revue française de science politique*, 50 (2), pp. 277-305.
- Goldschmit, M. (2003), *Jacques Derrida, une introduction*, Paris : Pocket.
- Hargreaves, A. (1984), Experience counts, theory doesn't: how teachers talk about their work, *Sociology of Education*, vol. 57 (4), p. 244-254.

- Hassenteufel, P. & Smith, A. (2002), Essoufflement ou second soufflé? L'analyse des politiques publiques « à la française », *Revue française de science politique*, 52 (1), p. 53-73.
- Lascoumes, P. (2004), Controverse, in Boussaguet, L., et al. (2004). *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris : Presses de Science Po, p. 123-131.
- Latour, B. (2005), *La science en action*, Paris : La Découverte.
- Le Bart, C. (1998), *Le discours politique*, Paris : PUF.
- Lessard, C. (2007), Les usages politiques de la recherche en éducation, in Chapelle, G & Dupriez, V. (dir.), *Enseigner*, Paris : PUF, pp. 69-79.
- Meirieu, P. & Develay, M. (1992), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris : ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris : ESF éditeur.
- Mény, Y. & Thoenig, J.-C. (1989), *Politiques publiques*, Paris: PUF.
- Poupeau, F. (2003), *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*, Paris : Editions Raisons d'Agir.
- Queiroz (de), J.M. (2000), Pédagogie et pédagogues contre le savoir ?, in van Zanten, A. (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris : Editions La Découverte, p. 374-380.
- Radaelli, C.M. (2000), Logiques de pouvoirs et récits dans les politiques publiques de l'Union européenne, *Revue française de science politique*, Vol. 50, n°2, p. 255-275.
- Rayou, P. (2000), L'enfant au centre : un lieu commun pédagogiquement correct, in Derouet, J.-L. (dir.), *L'Ecole dans plusieurs mondes*, Bruxelles : De Boeck.
- Revue nouvelle* (2000), « Le contexte de l'initiative du ministre Hazette » suivi de « Une consultation contestable. La réaction de 47 chercheurs », n°7-8, juillet-août 2000, p. 8-17.
- Saint-Martin, D. (2004), Expertise, in Boussaguet, L., et al. (2004). *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris : Presses de Science Po.
- Stengers, I. (1997), *Sciences et pouvoirs*, Bruxelles : Labor.
- Suchman, M.C. (1995), Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches, *The Academy of Management Review*, Vol. 20 (3), p. 571-610.
- Tardif, J. (1998), *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*, Paris : ESF.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Trépos, J.-Y. (1996), *La sociologie de l'expertise*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Campenhout et al. (2004), *La consultation des enseignants du secondaire*, Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage, Ministère de la Communauté française.
- Van Haecht (1985), *L'enseignement rénové de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- Van Haecht, A. (2004), Histoire et critique en sociologie de l'éducation : le cas de la Communauté française de Belgique, *Education et Sociétés*, n°13.
- van Zanten, A. (2004), *Les politiques d'éducation*, Paris : PUF, Que sais-je ?
- van Zanten, A. (2005, à paraître), Le rôle de la connaissance dans la régulation du système éducatif en France : de la production à la réception, *Education et formations*.
- Vigour, C. (2005), *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*, Paris : La Découverte.



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenberghe V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Létor C. et Vandenberghe V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenberghe V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°27

Vandenberghe V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenberghe V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°38

Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°39

Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°40

Vandenberghe V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contingent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°41

Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42

Sprietsma M. et Waltenberg F. (2005) The effect of teachers' wages on student achievement: evidence from Brazil. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°43

Vandenberghe V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°44

Donnay J.-Y. (2005) Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°45

Frenay M., Wouters P., Bourgeois E. et Galand B. (2005) Evaluation of a Teacher Program in a French-Belgian university: the Use of Teaching Portfolios. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°46

Verhoeven M, Oriane J-F. et Dupriez V. (2005) Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°47

Draelants H. et Dumay X. (2005) Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°48

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Maroy C. (2005) Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°49

Waltenberg F. and Vandenberghe V. (2005) What Does It Take to Achieve Equality of Opportunity in Education? An Empirical Investigation Based on Brazilian Data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°50

Dupriez V. et Dumay X. (2006) Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°51

Draelants H. (2006) Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°52

Letor C. (2006) Reconnaissances des compétences émotionnelles des enseignants comme compétences professionnelles : une analyse des représentations d'acteurs pédagogiques, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°53

Cattonar B., Draelants H., Dumay X. (2007) Exploring the interplay between organizational and professional identity, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°54

Maroy C. (2007) Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°55.

Maroy C. (2007) L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°56.

Vandenberghe V. (2007) Au-delà de Bologne, la question du 'comment' financer l'enseignement supérieur européen persiste. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°57.

Dupriez V. (2007) Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de division du travail à l'école : deux études de cas dans l'enseignement primaire. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°58.