

LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

**Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ?
Une analyse critique de l'action publique
en matière d'éducation**

Marie Verhoeven, Jean-François Orianne et Vincent Dupriez

N° 47 • NOVEMBRE 2005 •





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.

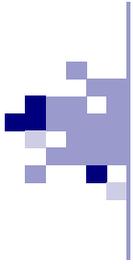
Par ailleurs, chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com) et depuis les sites du GIRSEF (www.girsef.ucl.ac.be) et de la CPU (www.cpu.psp.ucl.ac.be).

Responsable de la publication : Mariane Frenay

Secrétariat de rédaction : Nadine Didier

Table des matières

I. Archéologie des conceptions classiques de l'égalité en éducation : principe d'égalité des chances et approches ressourcistes	5
1.1. L'égalité des chances : du principe normatif aux principes d'action	5
1.2. L'égalité d'accès : droit formel à l'instruction et obligation scolaire	5
1.3. L'égalité de traitement : tronc commun et égalité équitable des chances	6
1.4. L'égalité par les politiques compensatoires : une approche pleinement Rawlsienne ?	7
1.5. Egalité des chances et facteurs de conversion : les limites d'une approche « ressourciste » de l'égalité	8
II. Infléchissements contemporains de l'action publique en matière d'éducation : une approche « capabilisante » ?	8
2.1. L'égalité des acquis de base : un déplacement vers les réalisations (fonctionnings)	8
2.2. L'approche par compétences : mise en situation virtuelle et action sur les s-capabilities	9
2.3. La régulation du système éducatif : agir sur le champ des possibles via les O-capabilities	11
2.4. Approche transitionnelle et capacités élargies : enseignement en alternance, zones intermédiaires et marché transitionnel du travail	13
Conclusion	15
Bibliographie	16



Cette contribution propose une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation, s'appuyant sur l'approche des capacités (AC) (Sen, 1987, 1990, 2000) mobilisée à la fois en tant que cadre cognitif (descriptif-analytique) et normatif, à partir d'une lecture des évolutions observées en Communauté française de Belgique. Dans un premier temps, les principales conceptions de l'égalité historiquement mobilisées dans ce champ (égalité d'accès, égalité de traitement et égalité par des politiques compensatoires) seront présentées et discutées. On montrera qu'elles constituent des déclinaisons successives d'un même principe normatif fondateur - l'égalité des chances -, et se rattachent ainsi à une matrice (ou 'base informationnelle de jugement' (Sen, 1990) de type « ressourciste » (Van Parijs, 1991, p. 181). Dans un second temps, nous nous pencherons sur les infléchissements contemporains de l'action publique en matière d'éducation en Communauté française de Belgique (CFB), ainsi que sur les matrices cognitives qui en tracent les contours légitimes. Trois évolutions significatives récentes (l'égalisation des acquis de base, l'approche par compétences et les dispositifs de régulation intermédiaire) seront interrogées à partir du cadre de l'AC. On examinera le rôle de l'action publique dans la « convertibilité » des ressources fournies aux élèves en « libertés réelles » - et ce, en les examinant sous deux angles, renvoyant à deux approches de la justice en matière d'éducation (Brighouse, 2000) : intrinsèque (égalité des chances *dans* l'école) et extrinsèque (égalité des

chances *par* l'école). Nous nous appuyerons sur la distinction proposée par Des Gasper (2002) entre deux aspects de la capacité : la S-capabilité ('S' pour « skills »), qui renvoie aux aptitudes *individuelles* à convertir les ressources, et la O-capabilité ('O' pour 'opportunités'), à savoir l'ensemble des opportunités réelles qui s'offrent à l'individu, l'espace (*social et institutionnel*) des possibles dans lequel il pourra réellement utiliser ses ressources.

Nous soutiendrons l'hypothèse que l'action publique récente en matière d'éducation, en CFB, témoigne d'un double dépassement du principe d'égalité des chances. D'une part, avec la montée du principe d'égalité des résultats, on observe, dans une perspective intrinsèque, un déplacement du curseur de l'évaluation des ressources vers les fonctionnements - laissant toujours dans l'ombre l'action sur les capacités. D'autre part, un timide intérêt pour une intervention sur les libertés réelles semble pointer, au niveau des S-capabilités d'abord (développement des approches par « compétences »), mais aussi par les O-capabilités (tentatives de régulation interne du système éducatif). En finale, à partir d'une réflexion sur des arrangements institutionnels récents organisant les « transitions » entre école et marché du travail, nous développerons une réflexion sur ce que pourrait être une opérationnalisation plus ambitieuse de l'AC en matière d'action publique éducative, articulant un travail sur les capacités 'S' et 'O', de façon intrinsèque et extrinsèque au système éducatif.

I. Archéologie des conceptions classiques de l'égalité en éducation : principe d'égalité des chances et approches ressourcistes

1.1. L'égalité des chances : du principe normatif aux principes d'action

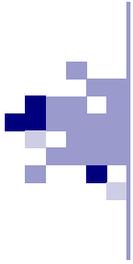
S'il y a bien une notion qui traverse le débat sur l'égalité dans le monde scolaire, c'est celle de l'égalité des chances. Celle-ci repose sur l'un des principes normatifs fondamentaux des sociétés modernes : l'égalité de droit entre les hommes, contre les prétendues hiérarchies naturelles caractérisant l'Ancien régime. Dans ce cadre, la place de chacun doit être déterminée par ses talents et mérites, et non par les ressources héritées, et la société a le devoir de mettre en place des dispositifs – notamment scolaires – visant à rendre effective la mobilité sociale. Mais si ce principe est une constante dans la manière dont l'égalité des chances a été pensée, la transformation de ce principe normatif en un principe d'action (l'*égalisation* des chances) s'est opérée à travers des propositions politiques diversifiées. A notre sens, ces propositions sont toutes inséparables d'une matrice ressourciste : dans un premier temps, l'*égalité d'accès* signe une approche ressourciste par les droits formels (liée à la conception utilitariste welfariste des biens éducatifs). L'*égalité de traitement* peut être considérée comme s'inscrivant dans une perspective Rawlsienne¹ restreinte, présentant l'égalisation des

conditions de formation comme le moyen d'une égalisation équitable des chances. Enfin, les politiques compensatoires correspondraient à l'incarnation la plus complète de la perspective Rawlsienne.

1.2. L'égalité d'accès : droit formel à l'instruction et obligation scolaire

Dès le 19^{ème} siècle, « ce que veut dire l'égalité d'éducation pendant un bon siècle est relativement clair. Il s'agit d'assurer le *droit de tous à l'instruction*. Si tous les individus sont égaux en droit, (...), ils doivent avoir un droit égal à l'instruction et à l'éducation. » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002). C'est cette revendication qui est à l'origine du combat pour la gratuité de l'école et, dans un certain sens, de l'obligation scolaire. En Belgique, ces revendications se développent dans le courant de la seconde moitié du 19^{ème} siècle, mais n'aboutiront à une première loi qu'en 1914 (instruction obligatoire entre 6 et 14 ans). L'objectif politique sous-tendant ces mesures est bien *de garantir à tous les enfants un droit à l'instruction*, droit qui ne peut être entravé ni par le coût de la fréquentation scolaire, ni par les aléas des situations individuelles et familiales. Soulignons que ces mesures émergent de la construction de l'Etat-providence et s'inscrivent pleinement dans ce processus dialectique de démarchandisation individuelle et de stratification sociale (Esping-Andersen, 1999) : d'une part, l'« arrachement » des individus aux inégalités qui façonnent la société et d'autre part, leur « réinscription » dans des institutions – dont l'école obligatoire – susceptibles de construire l'égalité formelle des citoyens (Dubet, 2002). Si on se situe bien ici dans une approche ressourciste (considérant le droit à l'éducation comme une ressource), celle-ci est inséparable de la conception utilitariste propre au Welfare State : les droits - dont le droit à l'éducation - ont une valeur instrumentale, dans la mesure où ils contribuent à maximiser le bien-être agrégé. Cette lecture « ressourciste-utilitariste » de l'égalité d'accès doit cependant être nuancée en raison des particularités du champ éducatif. Au-delà d'une approche

¹ Rappelons que le modèle proposé par la « Théorie de la Justice » de J. Rawls (1971) articule trois principes (principe d'égalité de liberté, principe de différence, principe d'égalité équitable des chances), qu'on peut résumer comme suit: (1) Toute personne a un droit égal à l'ensemble le plus étendu de libertés fondamentales qui soit compatible avec l'attribution à tous de ce même ensemble de libertés (principe d'égalité de liberté). (2) Les inégalités en termes d'avantages socioéconomiques ne sont justifiées que (a) si elles contribuent à améliorer le sort des membres les moins avantagés de la société (principe de différence) et (b) si elles sont attachées à des positions que tous ont des chances équitables d'occuper (principe d'égalité équitable des chances). Voir notamment Rawls, 1971, pp. 91 & 341. Précisons que, si l'éducation n'est pas citée par Rawls comme l'un des libertés de base, on peut raisonnablement la compter au rang des « bases sociales du respect de soi-même » (car elle dispense des biens comme le fait de savoir lire et écrire, de disposer des outils informationnels et cognitifs de compréhension du monde dans lequel on vit....



conséquentialiste des biens éducatifs, « jugés en fonction de leur capacité à produire de bonnes conséquences » (Sen, 1993, p.47), il faut en effet rappeler que l'accès aux savoirs scolaires apparaît à l'époque comme un bien en soi, dans le cadre d'une modernité arc-boutée sur le principe de « raison universelle » (Bajoit, 2003, Dubet, 2002). Il faut donc prendre acte de l'articulation historique entre une conception ressourciste-utilitariste (extrinsèque) et une conception ressourciste-finaliste (intrinsèque) des biens éducatifs.

Notons cependant que l'école primaire obligatoire ne remet que très modérément en cause le principe de la prédestination sociale. Comme le montre Grootaers (1998), trois structures scolaires parallèles étanches caractérisent en effet l'école belge au début du vingtième siècle : l'école primaire de 6 à 14 ans pour le peuple, l'école moyenne pour les enfants des classes moyennes et les collèges et athénées réservés aux milieux les plus favorisés. Les écoles moyennes, les collèges et les athénées disposent de leurs propres sections préparatoires, ce qui scelle l'isolement de chaque groupe social dès le début de la scolarité.

1.3. L'égalité de traitement : tronc commun et égalité équitable des chances

Après la seconde guerre mondiale, la conscience d'une persistance des inégalités sociales d'éducation au-delà de l'égalité formelle d'accès va s'aiguiser et se cristalliser dans la critique des filières cloisonnées. Comment pourrait-on atteindre l'égalité méritocratique des chances lorsque l'école, pour être ouverte à tous, n'en reste pas moins structurellement sélective, puisque l'orientation vers les filières 'nobles' reste réservée aux enfants de la bourgeoisie et des classes moyennes (Dubet, 2004) et que la logique méritocratique ne fonctionne qu'au comptegouttes (Grootaers, 2005) ?

L'opérationnalisation du principe d'égalité des chances va alors dépasser l'égalité d'accès en y superposant le projet d'une *égalité de traitement*. Cette nouvelle figure opératoire de l'égalité des chances va se décliner en même temps dans plusieurs pays européens, autour de projets de mise en place d'une structure unique, à l'école primaire d'abord et ensuite

au début de l'enseignement secondaire : le *collège unique* en France, la *scuola media* en Italie, les *comprehensive school* en Angleterre... En Belgique, plus modestement, ce même mouvement débouchera en 1979 sur la loi de rénovation de l'enseignement, instaurant un décroisement des filières et une structure unique d'enseignement (« tronc commun ») jusqu'à 14 ans. Le principe en est à la fois égalitariste et méritocratique : c'est en réservant les mêmes conditions de formation à tous les enfants et en refusant toute forme d'orientation précoce que l'on espère permettre au 'principe de promotion des meilleurs' de fonctionner au mieux (Van Haecht, 1985, 137-141). La sélection scolaire peut alors se prétendre équitable : la formation commune et l'équivalence de traitement apparaissent comme le meilleur moyen de donner à chacun le temps de révéler ses talents et mérites (Dubet, 2004).

Malgré l'infléchissement opéré entre l'égalité d'accès et l'égalité de traitement, l'action publique reste inscrite dans une 'base informationnelle de jugement' ressourciste : ce qu'il s'agit d'égaliser, c'est bien le « panier de biens scolaires » proposé à chaque élève. Il s'agit ici d'une approche ressourciste 'en finalité' - accordant une valeur intrinsèque aux biens scolaires. Au-delà, l'égalité de traitement peut être lue comme une forme d'incarnation des principes 1 et 2b de la Théorie de la Justice (Rawls, 1971, pp. 91, 341) : d'une part, le principe d'égalité de liberté (qui stipule que chaque individu a un droit égal au système le plus étendu de libertés) : garantir à tous un traitement scolaire équivalent contribue à garantir une égalisation des libertés, conçues comme ressources ; d'autre part, le principe d'égalité équitable des chances : dans le chef des acteurs politiques, l'égalisation des conditions et des structures scolaires apparaît avant tout comme le moyen de garantir une juste compétition basée sur les mérites.

Cependant, ce qu'une telle « convention d'évaluation et d'action » (Farvaque, 2005a) invisibilise, c'est bien l'inégalité sociale de base entre les individus, ainsi que les conséquences de cette inégalité sur les *effets* d'un traitement égalitariste à l'école.

Les résultats des politiques d'égalité de traitement s'avèreront d'ailleurs assez rapidement décevants : les inégalités sociales restent déterminantes dans la réussite et l'accès aux filières les plus valorisées,

même lorsqu'on égalise les conditions au sein du système éducatif. Dans le courant des années 70, la sociologie critique de l'éducation interprétera d'abord cet échec à partir d'une mise en cause de l'égalité de traitement : sous le couvert de neutralité et d'universalité, l'école unique ne fait en fin de compte qu'entériner les codes culturels de la classe dominante, « transformant » alors les inégalités sociales de départ en inégalités scolaires ou de « mérite » (Bourdieu et Passeron, 1970). Autrement dit, l'égalité de traitement est loin d'être réalisée. Deux sources supplémentaires d'inégalité vont parallèlement être pointées, en « amont » et en « aval » de l'égalité de traitement : en amont, c'est la question de la formation sociale des individus et de leurs « capitaux », également amenée par la sociologie critique ; en aval, on souligne l'inégalité des stratégies des usagers face aux opportunités offertes par le système éducatif. Pour l'école de la reproduction, les individus sont socialement inégaux face au système scolaire dans la mesure où leur socialisation familiale ne les a pas dotés des mêmes « capitaux » de départ ; l'écart entre ces « systèmes de dispositions acquises » et les attentes scolaires permet de comprendre la persistance d'inégalités scolaires qui « résistent » à l'égalité de traitement. Autrement dit, une fois égalisées les conditions scolaires, ce sont les inégalités sociales de départ qui feront la différence, et non les « talents et mérites » individuels. Un second courant, inscrit dans le paradigme de l'individualisme méthodologique (Boudon, 1973 ; Berthelot, 1983), met l'accent sur l'inégalité des stratégies des usagers (élèves et familles), disposant de ressources inégales pour décoder les 'pièges' du système (Berthelot, 1983) et pour opérer les « bons choix » dans un système scolaire fortement différencié.

1.4. L'égalité par les politiques compensatoires : une approche pleinement Rawlsienne ?

Face à cette double critique, l'action publique intègre un nouveau principe d'action pour incarner l'idéal d'égalité des chances. Puisque l'égalité de traitement - « l'indifférence aux différences » - bute sur les inégalités sociales de départ, il s'agit maintenant de les prendre en compte pour construire la justice éducative. A la fin des années 70, dans la foulée d'initiatives adoptées aux Etats-Unis, au Royaume Uni et en France, les approches « compensatoires » ap-

paraissent comme la façon la plus équitable de contribuer à atténuer les inégalités. C'est dans ce cadre que prennent place, en France dès 1981 et en Belgique à partir de 1989, les zones d'éducation prioritaire. Ces dernières sont construites autour d'une double caractéristique. D'une part, le *principe compensatoire* considère qu'il faut 'donner plus à ceux qui ont moins' et suggère d'octroyer davantage de moyens aux établissements qui regroupent en grand nombre des élèves issus de milieux défavorisés. D'autre part, un *principe de différenciation* invite les établissements à adapter leur projet pédagogique aux caractéristiques de leur public. Les politiques de « discrimination positive » (positive action) relèvent de cette logique.

Si les politiques compensatoires ne sortent pas d'un cadre égalitariste ressourciste, il faut sans doute les considérer comme l'incarnation la plus aboutie du principe rawlsien d'égalité équitable des chances : différenciation et compensation visent avant tout à améliorer les conditions de base de la scolarisation de chacun, et partant, à assurer à chacun des chances équitables de réussite. On pourrait par ailleurs interpréter l'allocation de moyens additionnels vers les plus défavorisés comme une manifestation, au sein du champ scolaire, d'un principe de différence².

Notons que la critique bourdieusienne de l'école, qui a sous-tendu la mise en œuvre de politiques compensatoires, laisse en suspens la question de la conversion de capitaux en pratiques (ou accomplissements). Le concept d'*habitus* implique une version mécaniste ou déterministe de la conversion, puisque, en tant que « structure structurée et structurante³ »

² Mais sans doute pas exactement au sens Rawlsien – mais ceci demanderait de plus amples développements.

³ La citation complète est : « Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des *habitus*, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est à dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresses des opérations nécessaire pour les atteindre, objectivement "régliées" et "régulières" sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre." (Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris, éditions de Minuit, pp. 88-89)



des pratiques sociales, il fait office d' « opérateur automatique de conversion » des ressources en capitaux et des capitaux vers d'autres capitaux, laissant ainsi peu de place à la liberté positive des individus. De même, la compensation des ressources inégales entre établissements permet de contribuer à rendre le système structurellement moins inégalitaire, mais ne fournit aucune garantie quant à la manière dont les individus pourront utiliser ce nouvel espace d'opportunités. La conversion - individuelle ou institutionnelle - des ressources reste largement impensée.

1.5. Égalité des chances et facteurs de conversion : les limites d'une approche « ressourciste » de l'égalité

L'égalité d'accès, l'égalité de traitement et les approches compensatoires peuvent donc être lues comme trois strates successives d'une base informationnelle ressourciste. Un ensemble de plus en plus large d'inégalités sociales est progressivement pris en compte, auxquelles l'action publique tente de remédier par un apport additionnel ou ciblé de ressources. En ce sens, Rawls partage avec Sen une conception

pragmatique des inégalités, s'opposant à la métrique abstraite du bien-être propre à l'utilitarisme. Mais ce qui reste ici impensé, c'est la capacité qu'ont les individus à les utiliser pour augmenter leur liberté réelle. Pour Sen, on ne peut s'en tenir aux ressources fournies aux individus pour évaluer l'action publique, car « rien ne présage de la relation que ces individus établiront avec les biens sociaux » (Sen, 1987, p. 207). Il convient d'évaluer la manière dont chacun va pouvoir « convertir » les ressources pour élargir ses possibilités effectives d'opter pour les « fonctionnements » qu'il a des raisons de valoriser (Sen, 1987, p. 210). Pour revenir au champ scolaire, la question qui reste posée est de savoir comment, à partir d'un ensemble de ressources scolaires, chaque élève peut réellement augmenter sa liberté réelle d'opter pour une formation ou pour des cours de vie qu'il a des raisons de valoriser. La question des facteurs de conversion - individuels, sociaux ou environnementaux - (Farvaque, 2005b, pp. 3-4) doit alors être intégrée dans une base informationnelle élargie, à l'aune de laquelle nous allons à présent nous pencher sur les transformations récentes de l'action publique en éducation.

II. Infléchissements contemporains de l'action publique en matière d'éducation : une approche « capabilisante » ?

Depuis une dizaine d'années, en Belgique francophone comme dans d'autres pays européens, une série d'infléchissements ont marqué les politiques éducatives. On en examinera ici trois facettes significatives : le tournant vers une égalité des acquis de base, le glissement vers une pédagogie par compétences et les tentatives de 'régulation intermédiaire' du système. Nous défendons l'hypothèse que, si la première mesure constitue un déplacement du curseur de l'évaluation des ressources vers les résultats - les « fonctionnements » - , les deux autres peuvent être lues comme de timides avancées dans le sens d'une approche capabilisante des politiques éducatives – qui ne prennent toutefois en compte qu'une partie des facteurs de conversion nécessaires.

2.1. L'égalité des acquis de base : un déplacement vers les réalisations (functionings)

Les dix dernières années sont marquées par un déplacement du moment de l'évaluation, non pas à l'entrée de l'école ou dans l'école, mais à l'issue d'une période de formation. Un idéal d'égalité de résultats s'affiche alors comme nouvel objectif politique. La prise de position adoptée en 1992 par le Conseil de l'Éducation et de la Formation⁴ est à cet égard radicalement nouvelle : « Si l'on veut assurer effectivement la démocratisation de l'école (...), ce n'est pas

⁴ Structure consultative en matière d'enseignement et de formation qui regroupe la plupart des acteurs concernés par ces questions : pouvoirs organisateurs, syndicats d'enseignants, universités, parents.

seulement à l'entrée qu'il faut poser l'égalité, c'est aussi à la sortie. Ce qu'il faut viser, en plus de l'égalité des chances, c'est l'égalité des résultats » (CEF, 1992, p. 17). C'est dans ce contexte que vont être définis, à partir de 1994, des objectifs d'apprentissage communs à tous les élèves, quels que soient le réseau et l'établissement fréquentés. Les notions de « socles de compétences » et de « compétences terminales », inscrites dans le Décret « Missions » de 1997, sont explicitement reliées à cet idéal d'égalité de résultats :

« Les socles de compétences jalonnent le difficile chemin qui doit conduire, au-delà de l'égalité d'accès à l'école, à l'égalité des résultats de l'action éducative ... » (Ministère de l'Education, 1994, p. 15).

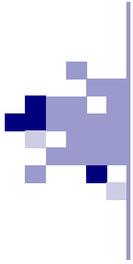
L'égalité de résultats marque un double dépassement de la matrice ressourciste. D'une part, en imposant une 'obligation de résultats' et plus seulement de moyens, elle signe un glissement de l'objet de l'évaluation des ressources vers les 'fonctionnements' (les résultats pouvant, dans une perspective intrinsèque au système scolaire, être considérés comme des fonctionnements ou réalisations). Il faut cependant noter que ce principe d'égalisation des acquis n'est pas uniquement lié à un souci d'équité, mais émerge dans le cadre d'une transformation des modes de régulation des systèmes éducatifs, essentiellement alimentée par un souci de performance. Le développement d'une logique d' 'accountability' peut ainsi être lu comme le signe d'une 'performativité' des politiques éducatives (Ball, 2004), forcées de se construire à l'aune des standards fixés par les instances internationales. Si un objectif d'évaluation des 'fonctionnements' émerge, il se réduit ici à une version quantitative et instrumentale de ceux-ci. D'autre part, en inscrivant dans la loi l'acquisition par tous les élèves d'un « socle commun » formulé en termes qualitatifs, articulé autour d'un quadruple objectif (cognitif, civique, socioéconomique et subjectivant – art. 6 du Décret « Missions »), l'égalité des acquis de base acte une mise entre parenthèse du principe méritocratique, le temps du tronc commun. Il est significatif de noter que, durant cette phase, les principes de sélection scolaire sont partiellement atténués par l'organisation en « cycles d'apprentissages » et l'interdiction de redoublement. Le principe des 'socles' s'approche

ainsi davantage de la pensée de Walzer (1997) que de celle de Rawls (Dupriez et Verhoeven, 2005 ; Dubet, 2004).

Cette lecture « intrinsèque » de l'objectif d'égalisation des résultats et du socle commun a cependant ses limites. Il faut en effet préciser que cet objectif constitue la première étape d'un projet 'd'égalité méritocratique des chances d'insertion et d'émancipation'. En d'autres termes, dans une perspective extrinsèque, l'égalisation des acquis scolaires constitue une nouvelle façon de « remettre les compteurs de l'inégalité sociale à zéro » avant de lancer les individus dans la compétition sociale. Les « acquis » ou « résultats » redeviennent alors les moyens de la liberté future des élèves – grâce auxquels ils pourront, une fois également 'dotés', se lancer dans une 'juste compétition' : la compétition sociale.

2.2. L'approche par compétences : mise en situation virtuelle et action sur les s-capabilités

En Communauté française de Belgique comme dans de nombreux autres pays (Ropé, Tanguy, 1994), la notion de compétence a pris une place croissante au sein du champ de l'éducation. Le décret « missions » de 1997 place explicitement l'approche par compétences au cœur de l'action pédagogique, définissant celles-ci comme des « aptitudes à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » et les compétences transversales comme des « attitudes, démarches mentales et méthodologiques communes aux différentes disciplines, à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves » (art. 5). Ce décret-cadre formule une série de recommandations, telles que « mettre l'élève dans des situations qui l'incitent à mobiliser des compétences (...)»; « articuler théorie et pratique »; « utiliser les technologies de la communication et de l'information, (...) outils de développement, d'accès à l'autonomie et d'individualisation des parcours d'apprentissage », qui signent toutes, d'une certaine manière, un déplacement des savoirs vers la capacité individuelle des élèves à les mobiliser en situation.



Les compétences, une pédagogie « capabilisante » ?

Au risque de simplifier la réalité (la mise en œuvre des compétences s'avère extrêmement hétérogène sur le terrain et l'examen attentif des conditions sociales de cette mise en œuvre amène à nuancer les lectures globalisantes (Lator et Mangez, 2005)), nous défendrons l'hypothèse que cette insistance sur l'exercice des compétences peut être lue comme une tentative d'action sur les « s-capabilités » (i.e. les capacités individuelles à convertir des ressources en libertés réelles), à travers des dispositifs de mise en situation virtuelle. Autrement dit, le passage des savoirs vers les compétences signifierait un déplacement des finalités de l'institution scolaire, visant à initier les élèves, de façon virtuelle (i.e. au sein d'une sphère scolaire autonome, protégée des influences sociétales) à une « conversion » individuelle des ressources scolaires.

Une série d'arguments peuvent être mobilisés en faveur de cette hypothèse.

1. Définissable comme une « potentialité », une « règle générative de possibilités » (Barbier, 1998), ou encore une « structure générative capable de produire plus qu'elle n'a reçu » (Rey, 1996, Rey et al., 2003), la notion de compétence porte en elle-même l'idée d'un transfert des ressources vers un ensemble très vaste de situations possibles. Autrement dit, puisqu'elle est « déterritorialisée », la compétence appelle en soi une transposition ou une « reterritorialisation » vers des situations inédites. Une certaine idée de la conversion lui est donc inhérente.
2. Le glissement vers les compétences signe une mise en cause de la légitimité des savoirs scolaires « pour eux-mêmes », et l'émergence d'une nouvelle forme de légitimation des activités scolaires qui passe par la mise en situation. Les apprentissages n'ont de sens que s'ils sont mis au service d'une pratique - la résolution de 'tâches', de 'situations-problèmes'. « Le savoir n'est légitime qu'au travers de ses usages et de ses actualisations » (Lator et Mangez, 2005). Les savoirs perdent leur statut de fins en soi pour devenir des *moyens* à mobiliser en situation.
3. La définition de la compétence comme « capacité à agir en situation d'incertitude relative face à un problème complexe ou inédit », ainsi que la notion

« transfert de compétence » peuvent être lues comme une façon de mettre au travail, d'« exercer », par *une simulation de situations virtuelles-scolaires ou virtuelles-réelles*⁵, la capacité individuelle à utiliser ces ressources. En d'autres termes, ce sur quoi l'école tente d'agir, c'est bien la capacité individuelle des élèves à utiliser des ressources – leur « s-capabilité ».

4. C'est bien sur les facteurs *individuels* de conversion (les s-capabilités) que l'on tente d'agir, et non sur l'espace des opportunités. En effet, d'une part, on a évoqué le caractère « *virtuel* » des situations d'apprentissage, travaillé dans le huis-clos de l'institution scolaire et non en situation réelle; d'autre part, l'influence d'approches cognitivistes et socio-constructivistes (notamment à travers des notions telles que la « réflexivité » ou le « cadrage » des situations) marque une tentative d'ouverture de la « boîte noire » des mécanismes *individuels* d'apprentissage.
5. Si, dans les textes, l'approche par compétences est étroitement associée à une pédagogie « intégrée », centrée sur l'individu et « différenciée » (adaptée aux particularités des élèves), cette approche diffère des approches compensatoires « ressourcistes ». Il ne s'agit pas ici uniquement de « donner plus » à ceux qui ont les plus gros « handicaps », mais de contribuer au déploiement de leur capacité individuelle à convertir des ressources pour résoudre des situations inédites.

L'approche par compétences peut dès lors être lue comme un pas vers une approche capabilisante de l'éducation : la justice éducative ne se résume plus à une action sur les ressources, mais passe par un travail sur la s-capabilité – les facteurs individuels de conversion - des élèves.

⁵ Cet exercice des compétences à travers une mise en situations *virtuelles* renvoie à ce que Richard Sennet (2003) met en évidence concernant les inflexions contemporaines du principe méritocratique des « carrières ouvertes aux talents » : celui-ci se centrerait de plus en plus sur le *potentiel* des individus, plutôt que sur leurs qualifications effectives ou leurs connaissances substantielles. La mise au travail des compétences en situation virtuelle peut ainsi être lue comme l'une des modalités de travail sur les potentialités des individus.

Une base informationnelle concurrente : l'instrumentalisation des compétences par la sphère économique

Cette lecture de l'approche par compétences est cependant contrebalancée par une lecture plus critique qui s'est développée à la lisière de la sociologie du travail et de l'éducation (Tanguy et Ropé, 1994, Stroobants, 2000-2001). Ces travaux soulignent que la notion de compétence a été importée du champ économique, où elle a pris son essor dans les années 80, au même moment que les notions de flexibilité et d'employabilité, dans un contexte de rationalisation économique. L'essor des compétences en éducation ferait avant tout écho à l'image d'un individu flexible et rapidement adaptable attendue par le capitalisme post-fordiste. A charge d'une telle thèse, on notera que c'est bien par le biais de l'enseignement qualifiant (à l'occasion de la réforme de cette filière dans les années 80) que les compétences ont fait irruption dans la sphère scolaire. De même, des recherches ont montré que l'enseignement qualifiant était plus marqué par une conception technique et instrumentale des compétences. Celles-ci y sont moins conçues comme des capacités réflexives et complexes de transfert, que comme un ensemble de tâches associées à un poste de travail (Lator et Mangez, 2005). Il faut donc reconnaître que l'opérationnalisation différenciée des compétences renvoie à des bases informationnelles différentes. A la base informationnelle des capacités (renforcement de l'autonomie via un travail sur les capacités individuelles de conversion) s'opposerait une base informationnelle « adéquationniste », assimilable à la base du « capital humain » dégagée dans le champ de la formation (Farvaque, 2005a) (compétence comme tâche ciblée, travail sur l'employabilité, instrumentalisation des compétences et des modes d'évaluation par les objectifs d'employabilité). Il n'en reste pas moins que la première lecture garde – potentiellement du moins – toute sa pertinence.

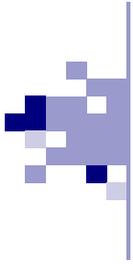
2.3. La régulation du système éducatif : agir sur le champ des possibles via les O-capabilités

Agir sur la capacité des élèves ne peut se réduire à une action sur les facteurs individuels de conversion – les « s-capabilités » - mais implique d'inclure

une action sur les opportunités réelles, sur le champ des possibles qui balise et borne la liberté réelle des individus, tant au sein du système éducatif (approche intrinsèque) qu'au-delà de lui (approche extrinsèque). Dans le domaine de l'action publique en éducation, peu de tentatives d'influer sur cette « O-capabilité » ont été mises en œuvre jusqu'ici. Dans le cadre d'une approche intrinsèque, il faut toutefois évoquer les timides tentatives de régulation intermédiaire du système (pilotage, bassin scolaire). Nous en proposons ci-dessous une interprétation à l'aune de leur potentiel d'action sur les O-capabilités des individus (facteurs sociaux, institutionnels et environnementaux de conversion).

Appréhender l'espace des libertés réelles par les contraintes liées aux mécanismes de régulation

On connaît la difficulté de mesurer les libertés réelles des individus (Farvaque, 2005, 2005a). Une entrée méthodologique souvent proposée (mais dont les limites ont été soulignées) consiste à partir des réalisations effectives (fonctionnements), en considérant qu'elles constituent un indicateur plausible de l'espace-capabilités. D'autres chercheurs montrent qu'il est plus difficile de travailler sur les libertés réelles et capacités que de travailler sur les unfreedoms ou uncapabilities – à savoir d'observer les conséquences négatives de la privation de liberté (il s'agira alors par exemple d'examiner les effets négatifs du non-travail). Nous adopterons ici une posture différente. Nous ferons le pari méthodologique que la connaissance des processus de régulation du système éducatif peut fonctionner, « en creux », comme indicateur fiable et objectivable de l'espace des opportunités réelles des individus et, partant, de leur capacité. Concrètement, d'une part, l'espace des opportunités des élèves peut être estimé notamment par une connaissance statistique des inégalités structurelles du système (indicateurs de flux d'élèves, indicateurs de la composition sociale des établissements, ...); d'autre part, la mise à plat d'un certain nombre de mécanismes de régulation (modes de répartition des élèves entre écoles, stratégies des établissements, ...) permet d'extrapoler les probabilités statistiques que ces filières ou établissements renvoient ex ante à un choix positif, et constitue ainsi un indicateur « en creux » de la liberté réelle des élèves qui les fréquentent.



Effet établissement et inégalité des possibles

S'il est vrai que liberté formelle d'accès à l'éducation est en vigueur depuis longtemps, l'examen des conditions de la liberté réelle au sein du système éducatif invite à plus de scepticisme. Les développements récents de l'analyse de l'effet établissement (Thrupp, 1999 ; Dumay et Dupriez, 2004 ; Dumay et Galand, 2005) constituent un premier indicateur de l'inégalité de l'espace des opportunités offertes aux élèves. Au départ du constat d'une forte dispersion des acquis des élèves, les auteurs dégagent les dimensions d'un 'effet établissement' responsable pour partie des inégalités scolaires. En démontrant que cet effet peut être interprété comme l'effet combiné de la composition du public, des pratiques pédagogiques et organisationnelles propres à l'établissement, ainsi que d'un effet « joint » de ces deux variables, ces travaux viennent documenter la thèse d'une disparité des opportunités d'apprentissage pour les élèves, liée à l'établissement fréquenté. « La ségrégation des élèves entre établissements contribue ainsi de manière double aux inégalités de résultats, puisqu'elle pèse non seulement de façon directe sur les résultats d'élèves, mais qu'elle affecte également la gestion de la classe et de l'établissement de manière à accroître les écarts de résultats entre établissements » (Dumay et Galand, 2005, p. 10). Cette forte disparité entre établissements, dans le cadre de la CFB notamment, peut se comprendre dans le cadre de systèmes éducatifs fortement différenciés (tronc commun court, filiarisation forte), mais aussi par les effets inégalitaires d'une régulation scolaire en « quasi-marché ».

Quasi marché scolaire et limites à la liberté réelle

En Belgique francophone, les travaux d'une série de chercheurs en éducation (Vandenberghe, 2002 ; Dupriez et Maroy, 2003 ; Maroy, 2004 ; Delvaux 2005) ont mis en évidence les effets sur la (re)production des inégalités sociales et scolaires d'une régulation par le « quasi marché » (défini comme la combinaison d'un principe de libre choix scolaire et du financement des établissements au nombre d'inscrits). L'hypothèse centrale de ces travaux est que cette régulation par le quasi-marché induit une logique d'*interdépendance compétitive* (compétition pour les élèves « à forte valeur ajoutée » scolaire ou sociale et déploiement de stratégies réciproques de maintien des privilèges ou des « créneaux »), qui contribue à

maintenir, voire à renforcer, les inégalités entre établissements. Dans ce système fortement différencié, les établissements n'offrent pas tous les mêmes opportunités d'apprentissage, non seulement en termes de 'school mix', mais aussi au niveau de la 'logique d'action interne' (niveau d'exigence dans les apprentissages, type de rapport à la discipline ...) qui s'y développe, étroitement liée à la position sur le quasi marché. Cette inégalité des possibles, renforcée dans un contexte de régulation par le quasi marché, vient borner la liberté réelle des élèves.

Plus fondamentalement, l'interdépendance compétitive se traduit par une *asymétrie des flux* d'élèves, « révélatrice des relations hiérarchiques entre établissements » (Maroy et Delvaux, 2005) : les mouvements entre établissements positionnés différemment sur le quasi marché sont asymétriques, car il existe des établissements « donneurs » (en position forte, en mesure de contrôler la composition de leur public) et des établissements receveurs (en position faible, jouissant d'une faible capacité d'action sur leur public). Du point de vue des 'cours de vie' des élèves, il existe donc une plus forte *irréversibilité* des parcours scolaires pour ceux amenés - dès le départ ou après une orientation précoce - à fréquenter des établissements moins bien positionnés sur le marché scolaire : statistiquement et empiriquement, il s'avère beaucoup plus difficile pour ceux-ci de regagner des contextes scolaires plus performants. Ainsi, non seulement l'espace des opportunités est loin d'être égal, mais en plus, le constat d'« asymétrie des flux » montre une plus grande fermeture de cet espace au fil de leur parcours pour les élèves occupant initialement une position désavantagée.

Cette question de l'irréversibilité se joue également à travers d'autres mécanismes, qui touchent à l'orientation des élèves vers des filières ou formes d'enseignement structurellement moins valorisées. Ainsi en est-il des procédures officieuses de *pré-orientation* des élèves moins doués qui, contre le principe du tronc commun jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire, orientent vers une « première accueil » dont on sait qu'elle débouchera presque à coup sûr sur les filières moins nobles (techniques ou professionnelles). Ces mécanismes d'orientation sont difficilement réversibles, institutionnellement et socialement.

On voit bien que ces mécanismes - asymétrie des flux ou procédures de (pré)-orientation-, en scellant

une certaine irréversibilité des choix, constituent une limite structurelle majeure à une approche « capabilisante » des choix scolaires. C'est bien la question de l'étendue de la liberté réelle ou de l'autonomie de l'élève qui est posée. Si on accepte, avec Sen, que l'autonomie individuelle conçue comme liberté positive suppose 1) la possibilité pour l'individu d'exprimer librement ses préférences ; 2) la liberté de revoir ses préférences comme et quand il le souhaite, et d'éviter ainsi d'être « coincé dans ses préférences d'un moment donné », ou « coincé par l'image que les autres peuvent se faire de ses préférences » ; 3) le fait que « les institutions chargées d'évaluer sa situation ne prennent pas ses préférences comme des « données », et proposent des opportunités pouvant faire évoluer – en mieux – ces préférences (Farvaque, 2003, p.18), on voit bien ici qu'on est loin d'une vision élargie de la liberté réelle.

Tentatives de régulation intermédiaire du système éducatif

Il faut cependant pointer l'émergence de tentatives politiques récentes visant à agir sur les contextes de scolarisation – sur l'espace des opportunités réelles. Deux mesures politiques seront brièvement convoquées ici à l'appui de cette hypothèse : (1) le renforcement de l'action des professionnels de la régulation intermédiaire; (2) les tentatives de régulation intermédiaire par des instances de régulation structurelle (l'idée de « bassin scolaire »).

D'une part, le déploiement et le renforcement du pouvoir d'action d'une série de professionnels de la régulation intermédiaire (conseillers ou accompagnateurs pédagogiques, inspecteurs, ...) peut être considéré comme le signe d'une volonté politique de travailler davantage à une égalisation des contextes. La mission de ces professionnels de la régulation consiste en effet à outiller les établissements inégaux de façon à ce que ceux-ci puissent opérationnaliser les réformes (en particulier l'approche par compétence) de façon la plus uniforme possible. Cette tentative d'uniformisation des contextes visant à réduire les inégalités structurelles peut être lue comme une première modalité d'action sur les O-capabilités.

D'autre part, le politique témoigne depuis peu (cf. le Contrat stratégique pour l'éducation récemment mis au débat) d'une sensibilité nouvelle pour la mise en

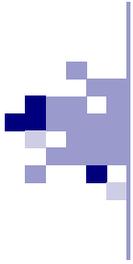
place de dispositifs de régulation à un niveau zonal, visant à réduire la ségrégation entre établissements liée à l'interdépendance compétitive. L'enjeu est bien d'agir sur le mode de régulation du système éducatif, dans le sens du développement d'un modèle de « responsabilité collective » passant par la mise en place de zones de concertation entre établissements, y compris de réseaux différents (Delvaux, 1999, 2005). Ce modèle pourrait permettre de mobiliser et de responsabiliser l'ensemble des acteurs d'un bassin scolaire autour d'objectifs communs à atteindre, en termes d'efficacité mais aussi d'équité (coordination optimisée de l'offre, gestion des flux d'élèves....). Si le projet politique exprimé laisse de nombreux points dans l'ombre et pose de nombreuses questions en termes d'opérationnalisation, il peut néanmoins être considéré comme une première suggestion d'action sur les O-capabilités, au niveau intrinsèque du système éducatif.⁶

2.4. Approche transitionnelle et capacités élargies : enseignement en alternance, zones intermédiaires et marché transitionnel du travail

Tout en reconnaissant la valeur intrinsèque des biens éducatifs⁷, l'évaluation de la justice en éducation se doit aussi d'adopter une approche extrinsèque - en clair, de penser la contribution de l'institution scolaire à la justice sociale dans son ensemble. Cela nous conduit à interroger les liens institutionnels qui se tis-

⁶ On nous objectera peut-être qu'on peut tout autant interpréter ces tentatives d'atténuation de la ségrégation entre écoles comme le signe d'une égalisation de traitement – après tout, il s'agit ici d'offrir des conditions plus égalitaires de scolarisation aux élèves en termes de « school mix ». Cependant, il nous semble que l'idée de bassin scolaire vise davantage: en tentant d'agir sur les mécanismes structurels à la source de cette ségrégation scolaire, il s'agit bien d'une action sur l'espace institutionnel des possibles.

⁷ Nous partageons, jusqu'à un certain point, l'idée de Walzer relative à la nécessité d'une autonomie de la sphère éducative, qui doit en partie être protégée d'influences extérieures, comme celles du marché, pour se prémunir d'une instrumentalisation totale des savoirs, ou d'une version purement « adéquationniste » de la formation.



sent, et se resserrent aujourd'hui, entre système éducatif (et formatif) et marché du travail⁸.

Ces arrangements institutionnels témoignent, nous semble-t-il, d'un glissement significatif d'une approche intrinsèque de l'égalité en éducation à une approche extrinsèque, voire intégrée. Ils peuvent également être envisagés à l'aune de l'AC comme une orientation nouvelle de l'action publique vers les facteurs de conversion individuels, collectifs et environnementaux, à l'instar de la régulation « interne » du système éducatif : agir sur les contextes, les équipements institutionnels, et plus uniquement sur l'individu (ses ressources ou même ses capacités individuelles de conversion). Les pratiques d'enseignement et de formation en alternance seront brièvement présentées et interrogées sous cet angle, ainsi qu'un ensemble de mesures « transitionnelles », emblématiques de l'activation des Etats-providence européens.

Comme le montrent Doray et Maroy (2001), l'enseignement en alternance émerge au sein du système éducatif belge francophone dans le courant des années 1980 et se développe au cours des années 1990 par la création des Centres d'Éducation et de Formation en Alternance (CEFA). Bien que ces pratiques d'alternance s'inscrivent dans un compromis institutionnel inédit résultant d'une négociation accrue entre acteurs économiques et acteurs éducatifs, Doray et Maroy soulignent la « double » marginalité des pratiques d'alternance au sein du système éducatif et au sein du système productif ; ils soulignent également le caractère asymétrique de l'institutionnalisation de ce modèle, dans la mesure où elle reste très faible, d'un point de vue légal et pratique, au sein de l'entreprise.

Parallèlement à cette option « transitionnelle » propre au champ des politiques éducatives, d'autres mesures transitionnelles surgissent directement du

champ des politiques d'emploi et de formation : d'une part, les pratiques de formation en alternance développées par les Classes Moyennes (IFAPME) et par le secteur associatif de l'insertion socioprofessionnelle (EFT/OISP) ; d'autre part, la panoplie de mesures d'« activation » à destination des jeunes, dès leur sortie de l'école⁹. Notons qu'à l'instar de l'enseignement en alternance, la formation en alternance apparaît souvent comme une filière de relégation, fortement stigmatisée, qui concentre majoritairement une population en « décrochage scolaire » ou en processus de « désaffiliation sociale » (Castel, 1996 ; Jaminon, 2002). Soulignons également le caractère éminemment critique des transitions que les mesures d'activation génèrent : loin d'assurer aux individus une transition optimale entre l'école et l'entreprise, la formation (initiale et continue) et le marché du travail, ces mesures tendent, en Belgique, à normaliser une zone intermédiaire entre emploi et chômage (Conter et al., 2004), à institutionnaliser des « carrières d'insertion » (Orianne et al., 2004).

Si une action sur les transitions entre l'école et le marché du travail nous apparaît, en théorie, comme relevant d'une approche « capabilisante », - dans la mesure où l'action sur les contextes et les institutions permet de dépasser les avatars d'une approche strictement « ressourciste », contribuant ainsi à étendre la liberté réelle des individus -, en pratique, les mesures actuelles semblent insatisfaisantes en termes d'effets significatifs sur les facteurs de conversion (individuels, collectifs et environnementaux).

Cependant, l'AC ne se limite pas, selon nous, à un cadre analytique permettant de pointer les défaillances de l'action publique en matière d'éducation ; l'AC permet également de construire et proposer de nouveaux modèles d'intervention publique. Le modèle ambitieux des Marchés transitionnels du travail (MTT), esquissé par Schmid et Gazier (2002), en témoigne incontestablement. Rappelons que le modèle des MTT se présente explicitement comme une alternative à la « troisième voie » de Giddens (1998), comme une autre version du paradigme de l'activation (visant à réformer les politiques publiques d'em-

⁸ Précisons qu'en limitant ici la perspective extrinsèque aux articulations avec le marché du travail, nous laissons de côté les autres dimensions de l'émancipation humaine (exercice de la citoyenneté élargie), qu'il faudrait par ailleurs prendre en compte dans une perspective plus complète ; ce choix peut cependant se justifier en raison du poids contemporain de la sphère du travail dans la construction des identités sociales et des mécanismes d'émancipation.

⁹ Plan Jeunes Plus (mesures d'accompagnement, de « coaching » individualisé), Intérim d'insertion, Plan Formation Insertion (PFI), Convention de Premier Emploi (CPE), Programme de Transition Professionnelle (PTP), Stage en entreprise, etc.

ploi et de formation) : plutôt que d'« équiper » les individus pour faire face aux risques liés au travail, il faut « équiper » le marché du travail pour doter les citoyens de droits nouveaux et étendre leur liberté réelle, soutiennent les défenseurs de cette approche. Mais comment « équiper » les institutions et le marché en vue d'une action sur les capacités des individus à utiliser des ressources ('assets') dans un contexte donné? Pour Gazier, la réponse est transitionnelle : un aménagement systématique et négocié des transitions. « *Dès l'origine, les travaux fondateurs de Günther Schmid ont en effet identifié cinq champs principaux de transitions : au sein même de l'emploi, entre emploi et système éducatif, entre emploi et chômage, entre emploi et activités domestiques, enfin entre emploi et retraite ou relégation.* » (Gazier, 2003 : 135). Gazier tente de synthétiser la démarche, l'enrichissant des travaux récents de

Boissonnat (1995) sur le « contrat d'activité », de Maurin (2002) sur « l'égalité des possibles », et de Supiot (1999) sur les « droits de tirage sociaux ». Pour lui, cette troisième voie franco-allemande nous rendra *tous sublimes* : des citoyens au travail, maîtres de notre mobilité et de nos engagements. Nous n'aborderons pas ici la question de la faisabilité et de la viabilité économique d'un tel système. Nous retiendrons néanmoins, de cette proposition, l'idée d'une action publique qui doit impérativement articuler « équipements individuels » et « équipements institutionnels » (du marché du travail et des systèmes éducatif et formatif), dans une approche intégrée (intrinsèque et extrinsèque) de l'égalité en éducation, afin d'étendre les libertés réelles des individus.

Conclusion

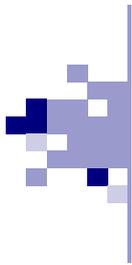
Cette communication traite des limites cognitives et normatives des politiques éducatives en communauté française de Belgique, interrogées à l'aune de l'AC. Comment penser au-delà de, voire contre une approche ressourciste dans ce champ d'intervention publique, si l'on considère l'articulation historique de conceptions utilitaristes (valeur instrumentale) et essentialistes (valeur intrinsèque) des biens éducatifs ?

Le principe d'égalité des chances traverse, depuis le 19ème et tout au long du 20ème siècle, le débat sur l'égalité dans le monde scolaire. Nous avons insisté sur la sédimentation des conceptions successives de l'égalité (égalité d'accès, égalité de traitement, égalité par les politiques compensatoires) et sur le renforcement historique de la base informationnelle du « panier de biens » éducatifs.

Cependant, les transformations récentes des politiques éducatives laissent apparaître d'autres conceptions de l'égalité, qui présentent un certain nombre de ruptures, de dépassements de l'approche ressourciste : une attention nouvelle portée sur les ré-

sultats (functionings), une intervention sur les S-capabilities par le développement de la pédagogie par compétences, une action sur les contextes ou équipements institutionnels par la régulation intermédiaire du système éducatif (O-capabilities). Ces mesures nouvelles restent cependant attachées à ce que l'on pourrait appeler une « égalité de sphère » (Walzer, 1997), une conception intrinsèque de l'égalité en éducation.

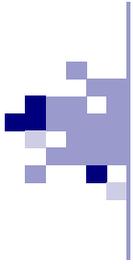
C'est en ce sens qu'une approche transitionnelle, telle qu'esquissée et soutenue par Gazier et Schmid, mérite d'être examinée avec attention : dépassant la question des moyens de la liberté, elle permet d'interroger son étendue. Selon nous, l'aménagement systématique et négocié de transitions entre le monde éducatif et le monde productif permettrait d'étendre les libertés réelles des élèves - à condition, bien évidemment, que ces mesures s'accompagnent de créations d'emploi et d'actions sur les équipements institutionnels du marché du travail.



Bibliographie

- Bajoit, G (2003). *Le changement social : approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris : A. Colin
- Ball, S.J. (2003). « The teacher's soul and the terrors of performativity », *Journal of Educational Policy*, vol. 18, n° 2, pp. 215-228
- Barbier, J-M. (ed). (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF.
- Berthelot, J.-M., (1983). *Le piège scolaire*, Paris : PUF
- Blais, M.C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*. Paris: Bayard Editions
- Boissonnat J. (1995), *Le travail dans vingt ans*, Rapport au Commissariat au Plan, Editions Odile Jacob / La Documentation française, Paris.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : A. Colin.
- Bourdieu, P . et Passeron, J.-CL. (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement* . Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1972), *Le sens pratique*, Paris : Minuit.
- Brighouse, H. (2000). *School choice and Social Justice* ; Oxford, Oxford University Press
- Castel, R. (1996). *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*, Paris : Fayard.
- Conter B., Gilson S. et Vanheerswynghe A. (2004), « Entre deux mondes. L'institutionnalisation d'une zone intermédiaire entre emploi et chômage en Belgique », in Colloque du Matisse, *L'accès inégal à l'emploi et à la protection sociale*, 16-17 septembre 2004, Université de Paris I – Panthéon-Sorbonne.
- Delvaux, B. (1999). « Négocier la diversité : une utopie ? », in D. Meuret (dir), *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck ; pp.155-171.
- Delvaux, B. (2005) « Régulation des interdépendances entre écoles : vers un modèle de responsabilité collective ? », *Recherches Sociologiques*, Vol. XXXVI, n°1, 29-52.
- Doray, P. et Maroy, Ch. (2001). La construction sociale des relations entre éducation et économie : les cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil, L'épreuve des faits.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil, La république des idées.
- Dupriez, V. et Maroy, C. (2003), Regulation in school systems : a theoretical analysis of the structural framework of the school system in French-speaking Belgium, *Journal of education policy*, 18 (4), 375-393.
- Dupriez, V. et Verhoeven, M. (à paraître), Le renouvellement du débat sur l'égalité à l'école : fondements normatifs et politiques éducatives en Belgique francophone, *Les Temps Modernes*.
- Dumay X. et Galand B., (2005). « Climat d'établissement et inégalités de résultats entre écoles : effets de contexte et/ou processus internes » GIRSEF, document interne.
- Dumay, X. et Dupriez, V. (2004), Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ?, *Les Cahiers de recherche en éducation et en formation*, n°36, 3-20.

- Esping-Andersen, G. (1999). *Les trois mondes de l'Etat-providence : essai sur le capitalisme moderne*. Paris : PUF, Le lien social.
- Farvaque, N. (2003). « Conventions et institutions d'évaluation dans l'approche par les capacités de Sen : des repères pour l'action publique ? » Intervention au colloque *Convention et institutions. Approfondissements théoriques et contributions au débat politique*. Paris, 12-13 Décembre 2003.
- Farvaque, N. (2005a). « Bases d'information et conventions d'évaluation dans l'approche par les capacités de Sen », in F. Eymard-Duvernay et O. Favereau (eds), *Conventions et Institutions, approfondissements théoriques et contributions au débat politique*, Paris, La Découverte (à paraître).
- Farvaque, N. (2005b). « Les apports de l'approche par les capacités de Sen pour penser l'action publique en éducation », ronéo., *GIRSEF*, 2005.
- Gasper, Des, (2002) « Is Sen's capability approach an Adequate Basis for Considering Human Development ? » *Review of Political Economy*, vol. 14, n°4, pp. 435-461.
- Gazier B. (2003), *Tous sublimes. Pour un nouveau plein emploi*, Flammarion, Paris.
- Giddens A. (1998), *The third way, the renewal of social democracy*, Polity Press, London.
- Grootaers , D. (1998) *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, CRISP.
- Grootaers D. (2005). « Émergence, développement et déclin du paradigme de la méritocratie dans l'imaginaire scolaire », document interne, ronéo, GIRSEF.
- Jaminon, Ch. (2002). *Processus d'affiliation. Analyse d'une population de personnes sans emploi ayant transité par un dispositif d'insertion*. Thèse de doctorat (sous la direction de C. Maroy, G. Herman), Louvain-la-Neuve, UCL.
- Letor C. et Mangez E., (2005) « Tensions autour de la notion de compétence : une pédagogie invisible dans un contexte d'objectivation des résultats? » document interne, ronéo, GIRSEF.
- Maroy, C. et Delvaux, B. (2005) « Logiques d'établissement, positions « de marché » et inégalités sociales, document interne, ronéo, GIRSEF.
- Maroy C. et Dupriez V. (2000), *La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone*, *Revue française de Pédagogie*, 130, 73-87.
- Maroy, C. (2004). *Regulation and Inequalities in European Education Systems, Rapport de recherche*, Louvain-la-neuve, GIRSEF.
- Maurin, E. (2002). *L'inégalité des possibles*. Paris, Le Seuil.
- Orianne J.-F., Maroy C., Moulaert T., Vandenberghe V., Waltenberg F. (2004), *Mises en œuvre locales des formules d'activation des politiques d'emploi*, Academia Press, Gent.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Rey, B. (1996) *Les compétences transversales en question*, Paris : ESF
- Rey, B., Caratte, V., Defrance A., Kahn S. (2003), *Les compétences à l'école, Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck.
- Ropé et Tanguy, (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : l'Harmattan (logiques sociales)
- Sen, A., (1990) « Justice : Means versus Freedoms : Achievements and Limitations of the Market Mechanism in Promoting Individual Freedoms », *Oxford Economic Papers*, 45(4), pp. 519-541.



- Sen, A. (1993) [1987], *Éthique et économie*. Paris : PUF, Quadrige.
- Sen, A (2000). *Repenser l'inégalité*, Paris : Seuil.
- Sennet, R. (2003), *Respect. De la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité*. Paris : Albin Michel.
- Schmid, G. et Gazier, B. (eds.), 2002, *The Dynamics of Full Employment. Social Integration Through Transitional Labour Markets*, Cheltenham, Edward Elgar.
- Stroobants, M. (2000-2001). « Pour en finir avec les compétences », *Cahiers Marxistes*, déc-janv. 2000-2001, pp. 179-184.
- Supiot A. (dir.) (1999), *Au-delà de l'emploi, Transformations du travail et devenir du droit du travail en Europe*, rapport pour la Commission européenne, Flammarion, Paris.
- Thrupp, M. (1999), *Schools making a difference. Let's be realistic*, Buckingham, Philadelphia : Open University Press.
- Vandenberghe, V. (2002) *Un enseignement à réguler, des filières à revaloriser : états des lieux et utopie*. Bruxelles : Labor.
- Van Haecht, A. (1985). *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*. Bruxelles: Ed. de l'ULB
- Van Parijs, P. (1991). *Qu'est-ce qu'une société juste ?* Paris: Seuil.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris : PUF, coll. "Le lien social".
- Walzer, M. (1997). *Sphères de justice*. Paris: Seuil.

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.

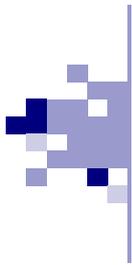
Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

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



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

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

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

Letor 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

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

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

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-Contigent 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