Education comparée / nouvelle série, n°3, pp 321-347

Les limites des savoirs pédagogiques comme source de légitimation politique

Une étude de cas en Belgique francophone

Hugues Draelants
Observatoire sociologique du changement
SciencesPo. / CNRS,
Paris,
France

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, au cours de la décennie, la place accordée aux connaissances pédagogiques dans les stratégies de légitimation déployées par le politique s'est transformée. A partir de la seconde moitié de la décennie, 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 organisant notamment des consultations et en conférant un poids croissant aux savoirs des acteurs de terrain dans la légitimation des réformes pédagogiques.

ABSTRACT

This document-based study investigates notes from the Education Commission debates, from 1992 to 2001. The author demonstrates that during the eighties, education policies used various resources from pedagogical and expert knowledge in order to legitimate public policy and action. However, during the very same decade, the attention which was accorded to pedagogical knowledge and expertise within these strategies of legimation of policies evolved. From the second part of the decade (1985-), the difficulty to reform effectively and both the resistance of the professional unions and the politisation of the pedagogical issues encouraged governments to try to make teachers consent to the reform, notably by organising audits and by recognizing the pertinence and credibility to the pratician knowledge, in order to legitimate pedagogical reform again.

RESUMEN

Teniendo como base un análisis documental de informes de debates en la Comisión de Educación entre 1992 y 2001, demuestra el autor que la política de educación de los años noventa se acompañó de un recurso intensivo a la pedagogía y a saberes expertos con el fín de de legitimar la acción pública. Sin embargo, a lo largo de la década, fue modificándose el espacio que el político otorgó a los conocimientos pedagógicos en las estrategias de legitimación. A partir de la segunda parte de esos diez años, la difícil puesta en obra de las reformas en los establecimientos y la progresiva politización de la cuestión pedagógica llevada por los sindicatos, obligó al político a interesarse siempre más en la aceptación de los docentes, organizando consultas y dando un peso siempre más importante a los saberes de quienes trabajan en el terreno, en la legitimación de las reformas pedagógicas.

ZUSAMMENFASSUNG

Auf der Grundlage einer Analyse von Protokollen der Debatten der Commission de l'éducation aus der Zeit von 1992 bis 2001 zeigt der Autor, dass die Bildungspolitik der 1990er Jahre von einem intensiven Rekurs auf die Pädagogik sowie auf Expertenwissen zur Legitimation öffentlichen Handelns begleitet war. Im Laufe des Jahrzehnts hat sich der Stellenwert, den die Politik pädagogischem Wissen in ihren Legitimationsstrategien beimisst, indes verändert. Seit der zweiten Hälfte des Jahrzehnts haben die Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Reformen in den Einrichtungen des Erziehungswesens und die fortschreitende Politisierung pädagogischer Fragen durch die Gewerkschaften die Politik dazu gebracht, vermehrt die Zustimmung der Lehrerschaft zu gewinnen, insbesondere indem sie Anhörungen organisiert und dem Wissen der Akteure vor Ort eine wachsende Bedeutung bei der Legitimation pädagogischer Reformen verliehen hat.

Introduction

De nos jours, le recours à la quantification et au savoir des experts est 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 qui visent à améliorer le fonctionnement et le rendement de l'école et à 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 promue par l'Etat à travers sa politique d'éducation n'est pas sans rappeler le paradigme éducationnel d'apprentissage décrit par Tardif (1998).

Prenant acte du rôle croissant joué par les connaissances dans la régulation des systèmes éducatifs, cet article se penche sur 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 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[1].

Les bornes de la période analysée ont été définies 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

1 Les documents analysés comprennent une quinzaine de rapports distincts 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 », qui totalisent environ 200 pages. Ces textes sont archivés électroniquement et accessibles en ligne sur le site du parlement de la Communauté française.

réforme » en 2001)[2]. L'opportunité de 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 initiale, a en effet été progressivement publiquement mise en cause. Le redoublement était une ressource de pouvoir utilisée par les enseignants pour gérer 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 (Draelants, 2006). De plus, de multiples façons de contourner l'interdiction de redoublement sont rapidement constatées dans les établissements. Controversée, l'organisation du premier degré fut donc 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.

L'hypothèse centrale qui a guidé l'investigation de notre corpus documentaire part de l'idée 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. Pour autant, après analyse, c'est moins la force probante des études pédagogiques qui ressort que les limites des savoirs pédagogiques comme source de légitimation politique. 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. Par ailleurs, le registre des connaissances scientifiques produites par la recherche en éducation, bien qu'important, n'est pas le seul registre qui a droit de cité et qui est mobilisé dans cette arène politique. Interviennent également au premier plan les savoirs de terrain, c'est-

2 Différents ministres se sont succédés aux commandes de l'enseignement durant la période allant de 1992 à 2001 : 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.

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. Au total, parallèlement à l'évolution de la controverse, on assiste au cours de la décennie quatre-vingt dix 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'usage des connaissances pédagogiques à des fins de légitimation

Alors que les connaissances « scientifiques » sont recherchées et mobilisées par le politique car elles représentent une garantie d'objectivité[3], on constate que le recours à des faits, présentés comme objectifs et comme une garantie pour les travaux menés en Commission ne résout en fait rien. Il ne permet ni de trancher les discussions, ni d'aboutir à un accord.

L'usage de la pédagogie en fonction d'intentions politiques mène à une lecture orientée – partielle et partiale – 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

3 « 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)

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.

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.

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'Education).

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 (pas nécessairement congruentes avec celles des chercheurs). En l'occurrence, les résultats de recherche sont fréquemment mis au service de discours et de stratégies d'imputation. La prétention à régir le social, une des « lois du genre » du discours politique, 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 majorité[4].

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).

> « 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'Education).

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 qui en modifie activement le statut selon l'intérêt qu'elle présente. 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

4 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).

effet, que le ministre va trop vite dans sa réforme de la réforme. Comme le dit l'étude 'de manière générale, toute reforme 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'Education).

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 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 2e et 3e 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).

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 autour 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. 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'Education).

Pour le locuteur qui souhaite attaquer les arguments de son adversaire politique, le choix entre ces deux stratégies de délégitimation sera fonction des intérêts et des objectifs poursuivis. En optant pour 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 parole 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 de soi et celui de délégitimation de la personnalité politique opposée.

Par exemple, pour mener à bien son projet de modification de la réforme du premier degré, le ministre Hazette 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*[5] et signé par 47 chercheurs en éducation 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 parler ici d'évaluation ; ce n'est même pas un sondage d'opinion* »[6]). Ils

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

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

dénonçaient donc implicitement l'instrumentalisation politique de cette consultation[7].

> « 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 partenaires, 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

7 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.

> 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).

L'usage politique des études et recherches en éducation apparaît donc fortement ambivalent. Tous les acteurs politiques adoptent des procédés et stratégies de légitimation ou délégitimation à tour de rôle. Ils recourent tous à peu près aux mêmes ressources mais en fonction d'objectifs et d'intérêts politiques différents.

Le fait que les savoirs pédagogiques donnent facilement prise à des interprétations divergentes rappelle que l'effet de science est fortement conditionné par la reconnaissance de scientificité dont jouit le savoir savant mobilisé (Bourdieu, 1984). A cet égard, le statut épistémologique hybride de la pédagogie entrave cette reconnaissance. La pédagogie est en effet un mixte entre la science, l'art et une philosophie de l'éducation, ou pour le dire autrement, ce qui définit la spécificité de la pédagogie (et plus largement 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).

La multiplicité des registres 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. Les débats demeurent extrêmement politiques, liés à des intérêts et des objectifs partisans poursuivis par les acteurs dans le cadre de cette discussion de la commission parlementaire. La pseudo dé-politisation tient également au fait que le registre pédagogique se combine avec une pluralité de registres, élément constitutif du discours politique, toujours dans plusieurs mondes.

Le pédagogique 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. D'autres registres

parsèment les discours politiques, notamment l'appel au sens commun ou à la « pédagogie du bon sens ». Comme l'explique Le Bart (1998), le recours à l'analyse scientifique renforce une position de surplomb que le politique partage symboliquement avec le savant. Cette rhétorique ne présente pas que des avantages, l'ésotérisme guette. Le sens commun permet en revanche de réduire la vie sociale à des agissements simples. Les hommes politiques 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.

Dé-politisation et re-politisation

On assiste fréquemment au sein d'un même 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 être 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.

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 »[8] et se re-politise : les interlocuteurs réaffirment leurs croyances et convictions personnelles. Ils se retranchent

8 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.

éventuellement derrière des leitmotivs, des concepts clés, des thèmes mobilisateurs ou derrière une « rhétorique présidant aux bonnes intentions politiques » (Van Haecht, 2004), 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 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 la 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 »[9].

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/délégitimation 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).

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

9 Interpellation de M. Hazette à M. Mahoux, ministre de l'éducation et de l'audiovisuel, 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).

> 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'Education).

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'acteurs aux positions sociales et identités sociologiques variées 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 politique. L'oubli de la diversité constitue aussi une sorte de déformation professionnelle de l'homme politique. Comme le souligne Le Bart (1998), 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.

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. Signalons que, depuis lors, l'importance des savoirs de terrain comme mode de légitimation de l'action publique n'a cessé de croître, pour culminer en 2005 avec le dispositif délibératif et consultatif mis en place par le Contrat stratégique pour l'école (cf.

Donnay et Verheoven, 2005). Il s'agit désormais 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 secondaires » 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.

Une nouvelle théorie du changement social

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. 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 social (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 enseignants 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.

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 controverse. Ceux-ci donnent lieu à de nouvelles connaissances et modifient les interactions entre les acteurs impliqués. 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. Au début des années 1990, les rapports d'expertise consistaient essentiellement en des revues de la littérature montrant notamment l'inefficacité du redoublement sur base de recherches (quasi) expérimentales. 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 récoltées. 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 politisation du rôle joué par les experts en pédagogie et par leurs théories dans les réformes de l'éducation. 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 (Hassenteufel et Smith, 2002). La politisation passe, selon ces auteurs, par la déspécialisation 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 une détechnicisation qui passe par un dénigrement des experts jugés « déconnectés des réalités de terrain »[10], il nous semble qu'il y a moins déspécialisation que respécialisation : le discours des enseignants revient en effet à proclamer « nous sommes les vrais experts ». La respécialisation implique une réappropriation de leur autonomie professionnelle.

Dès le début de la controverse en 1993-1994, cette place centrale de la pédagogie est occasionnellement dénoncée, on le constate dans les cartes blanches parues dans les journaux et revues spécialisées[11]. 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

10 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; Tardif et Lessard, 1999).

11 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)

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 enseignants. 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)[12].

> « 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

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

intéressant de l'instrumentaliser pour dépolitiser le débat. 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.

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. Notre hypothèse de départ 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, le 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. Le champ politique n'est pas le champ scientifique. Autre champ, autres enjeux, autres règles du jeu.

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 dé-technicisation 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 pédagogues 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. Les derniers développements de la politique d'éducation en Communauté française de Belgique semblent indiquer que la logique consultative s'impose progressivement comme un nouveau mode de légitimation par le processus. Désormais, l'idée devenue 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* ? Peut-être. 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 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.

Références bibliographiques

BOURDIEU, P. (1984). *Homo Academicus*, 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., & BARTHES, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris : Seuil.

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.

DEMAILLY, L. (Ed.) (2001). *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*, Bruxelles : De Boeck Université.

DONNAY, J.Y., & 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.

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.

MENY, Y., & THOENIG, J.C. (1989). Politiques publiques, Paris: PUF.

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.

TARDIF, J. (1998). Intégrer les nouvelles technologies de l'information, Paris : ESF.

TARDIF, M., & 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 HAECHT, A. (2004). Histoire et critique en sociologie de l'éducation : le cas de la Communauté française de Belgique, *Education et Sociétés*, n°13.