

L'emprise culturelle de l'entreprise ? L'exemple de la réforme du premier cycle de l'enseignement secondaire

par Bernard Fusulier * et Éric Mangez **

Dans cet article, nous partons de la thèse que l'entreprise, loin d'être seulement un agent du système économique, est devenue une institution dont le rayonnement tend à pénétrer les autres sphères d'activité. Nous aurons alors à problématiser cette diffusion de l'entreprise en dehors d'elle-même (elle devient un "référentiel") ainsi que sa réception dans d'autres espaces sociaux institués à travers des opérations de refiguration. Nous défendrons ensuite l'hypothèse que le référentiel de l'entreprise imprègne la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire, pourtant *a priori* fort distant de sa zone immédiate d'influence.

I. L'entreprise comme nouvelle institution culturelle

Durant les années 1980 et 90, des sociologues français ont constitué l'entreprise comme un objet d'analyse spécifique (Sainsaulieu/Ségrestin, 1986 ; Sainsaulieu, 1997 ; Ségrestin, 1996 ; Alter, 1996 ; Thuderoz, 1997). Ils se sont ainsi démarqués à la fois des approches traditionnelles du travail centrées sur la croissance, la société industrielle ou la lutte des classes, et d'une sociologie des organisations dominée par le paradigme stratégique. Ce déplacement correspondait pour eux, non pas simplement à une évolution du savoir sociologique, mais bien plus fondamentalement, à une transformation sociale. En effet, alors que, durant les décennies de l'après Seconde Guerre mondiale, l'entreprise avait été relativement effacée du débat sociologique et faisait l'objet d'un soupçon social, elle devient une préoccupation centrale dans les années 1980 à la fois pour les chercheurs et pour les organisations professionnelles et les pouvoirs pu-

* FNRS/UCL/ANSO, 1 Place Montesquieu, B 1348 Louvain-la-Neuve.

** UCL/CERISIS/ANSO, Maison G. Lemaître, 6 Bd Devreux, B 6000 Charleroi.

blics. C'est l'heure de sa "réhabilitation". Elle devient une «affaire de société», un lieu où s'invente une nouvelle manière de «faire société» (Sainsaulieu, 1990). Elle est alors identifiée à une "institution culturelle" à l'égal de l'École, de l'Église ou de la Famille dans le cadre d'une sociologie de l'entreprise. Elle est conçue comme un lieu d'intégration et de dynamique collective inventant une nouvelle configuration culturelle et acquérant une légitimité grandissante.

En effet, dans un monde économiquement et socialement complexe, marqué par la globalisation, l'informatisation, l'individualisation, la rationalisation, la compétition, etc., la "nouvelle entreprise", celle qui s'éloigne des industries fordisées et taylorisées, se présente et est présentée dans l'espace public comme l'instance la plus adaptée. Elle s'opposerait à l'inertie, à la bureaucratie, au paternalisme, au favoritisme. Elle prendrait distance avec la définition des statuts et des procédures pour miser sur les personnes considérées non plus comme des forces de travail interchangeables, mais bien comme des êtres inventifs, créatifs, réactifs, expressifs dont les qualités spécifiques doivent être exploitées et articulées entre elles en vue d'un maximum d'efficacité et de réactivité face au marché.

Dans les manuels de management par exemple, l'articulation des autonomies devient un enjeu central. Les chefs d'entreprise doivent identifier les qualités spécifiques de chacun des membres de l'entreprise pour en maximiser les apports potentiels de manière coordonnée. La fonction d'autorité s'appuie dès lors de plus en plus sur une capacité d'animation interculturelle et nécessite la fabrication d'une forme d'adhésion volontaire des personnes au travers de diverses formes de légitimations, procédurales principalement (Bourgeois/Nizet, 1995). La gestion participative, et notamment l'implication des personnes dans les procédures d'évaluation de l'entreprise en vue d'une efficacité accrue (zéro défaut, groupe qualité...), mais aussi dans certaines procédures de décision, est censée contribuer à leur adhésion à l'entreprise. La menace du marché, qui s'impose comme une nécessité incontestable, extérieure, mouvante, y participe également. C'est le marché, à travers la figure du client, qui dicte le rythme du travail. Il s'agit alors de «penser à l'envers» (Coriat, 1991), non plus de la production (le fournisseur) vers le marché (le client) mais du marché vers la production. Dans cette logique, les entreprises sont désormais tenues de réagir vite, voire d'anticiper des évolutions futures. La notion de compétence, définie comme une réponse originale, efficace et intégrée face à une situation complexe et inédite, prend tout son sens dans ce contexte pour repenser la définition de ce qui est attendu de la part des travailleurs. Elle vient remplacer la notion de qualification (Zarifian, 1999).

Ce modèle de l'entreprise représente en quelque sorte un nouvel espoir : celui d'une société de la connaissance, dynamique, compétitive et créatrice de nouveaux styles de vie et de nouveaux rapports sociaux consensuels. À cet égard, l'entreprise serait un nouveau référentiel mobilisateur, véhicule d'un «nouvel esprit du capitalisme» (Boltanski/Chiapello, 1999).

Bien que la réalité de cette forme idéalisée puisse être contestée et soumise à une sociologie critique mettant par exemple en avant sa logique de domination (e.g. Courpasson, 2000) et d'exploitation par la «servitude volontaire» (e.g. Durand, 2004), il n'en demeure pas moins qu'elle constitue dorénavant un référent social, une institution culturelle.

II. Emprise et refiguration des institutions culturelles

Force est de constater qu'il existe des situations où le référentiel de l'entreprise est clairement exprimé dans le sens où la notion d'entreprise et les catégories marchandes ou managériales qui l'accompagnent sont devenues d'usage courant et imprègnent des organisations qui *a priori* ne relèvent pas de la sphère des activités marchandes et industrielles (universités, prisons, hôpitaux, administrations, établissements scolaires, ONG humanitaires...). On voit par exemple la "logique qualité"¹ appliquée jusque dans les administrations communales ou la "logique compétence"² pénétrer les ministères. L'institution étatique constitue un exemple intéressant. Dans les années 1990, l'État en crise institutionnelle cherche de nouvelles figures de référence, dont celle de l'entreprise compétitive sur un marché international. Frank Vandenbroucke, ancien ministre belge des Affaires sociales, parle d'État entreprenant³, rapprochant la logique étatique et la logique de l'entreprise, ses principes industriels (autour de l'efficacité) et marchands (autour de la rentabilité et de la compétitivité). L'État prend ainsi appui sur le référentiel de l'entreprise pour entamer sa "modernisation" par une réduction de ses principes de structuration bureaucratique (au sens wébérien). De surcroît, l'État se donne un rôle d'animateur (mais aussi d'évaluateur) en incitant les autres sphères de la vie sociale à agir en ce sens.

Plus qu'un épiphénomène, la volonté politique, en Belgique, de recourir, pour la gestion des ministères, à des *tops managers* issus du monde de l'entreprise est révélateur de cette logique d'action. Ces *tops managers* sont non seulement des experts d'un management prétendu efficace, idéalement forgés dans la gestion des entreprises, mais aussi, très probablement, les vecteurs d'une culture de l'entreprise et des pratiques qui en découlent. Selon nous, le mouvement entamé va donc au-delà du débat sur la privatisation du service public et l'assujettissement aux forces du marché. Il pose la question d'un déficit des modèles institutionnels avec l'entreprise-institution comme substitut. Il convient alors de moderniser les services publics, d'encourager l'esprit d'entreprise et, plus profondément,

¹ La "logique qualité" se traduit dans de nouvelles pratiques de gestion à travers la mise en place de cercles de qualité, l'entrée dans un processus de certification de la "qualité" (les certifications ISO), l'organisation du flux tendu, le souci du "zéro défaut"...

² La "logique compétence" génère des modes de gestion plus individualisés qui remettent en cause les qualifications et l'ancienneté comme critères de progression dans l'organisation au profit de "savoirs et savoir-faire" validés dans et par l'action.

³ Dans *Le Monde* du 10/07/2000.

l'entreprise de soi chez tous les citoyens. De la même manière que Sylvaine Trinh parlait d'entreprise active (Trinh, 1992), c'est-à-dire qui agit en tant qu'acteur soucieux de l'efficacité dans tous les domaines, l'État doit aussi s'activer et activer ses citoyens pour devenir une société qui gagne dans la compétition mondiale : «L'État social actif investit dans les gens, la formation, l'emploi»⁴.

L'analyse de la diffusion du lexique et des méthodologies issues de l'entreprise vers d'autres espaces sociaux ouvre un véritable programme de recherche. Toutefois, au-delà des emprunts manifestes, il importe de s'interroger sur les glissements sémantiques qui rendent peu visibles les filiations entre le référentiel de l'entreprise et les espaces organisés qui s'en inspirent. En effet, on ne peut pas considérer ces derniers comme les réceptacles passifs d'un élan culturel nouveau, d'emblée légitime, qu'ils adopteraient de manière complète, tant ils sont eux-mêmes constitués par un "déjà-là" culturel et institutionnel qui, s'il peut être plus ou moins favorable à la symbolique/pratique de l'entreprise, reste malgré tout toujours en partie structuré par des principes qui ne sont pas, au départ, en adéquation complète avec celle-ci.

Dans cette perspective, il convient d'accorder à l'activité d'appropriation (Remy *et al.*, 1978) et de réception culturelle (Passeron, 1991) un véritable pouvoir de refiguration (voire de transfiguration en tant que re-création même du sens, *cf.* Ricœur, 1985). On pourrait avancer que les espaces sociaux ne s'imprègnent pas de manière purement mimétique des autres référentiels socialement dominants, mais opèrent à tout le moins un travail d'appropriation qui conduit à une refiguration, c'est-à-dire qui leur donne une figure peu ou prou inédite. Ce travail, lorsqu'il est intense, transfigure véritablement le référentiel, et peut, dès lors, occulter les liens de filiation qui le sous-tendent. Car les institutions sont en concurrence. Et si l'une d'entre elles gagne en légitimité, il n'en demeure pas moins qu'elle a, le plus souvent, à composer avec d'autres référents institutionnels. Il n'y a pas de transposition mais transaction sociale (Remy, 1996).

À travers le travail de refiguration, le référentiel de l'entreprise n'est alors plus directement observable. Ainsi, les signifiants pourraient ne plus être les mêmes alors que les signifiés demeurent. L'inverse peut être tout aussi vrai ; par exemple, l'usage d'un même lexique pourrait en fait cacher une transfiguration du sens. Nous émettons l'hypothèse que le travail de refiguration sera d'autant plus intense — et dès lors, la filiation difficilement repérable — s'il se réalise dans un espace symbolique autoréférencé qui accorde explicitement peu de légitimité au monde de l'entreprise et qui reste ouvert à d'autres référents. Tel est le cas des filières générales de l'enseignement secondaire en Belgique.

⁴ Accord gouvernemental du 7 juillet 1999.

III. L'école et le référentiel de l'entreprise

L'école est un cas intéressant car elle s'inscrit dans un espace culturel actuellement en crise, en quête de repères. L'école a, bien sûr, connu une période de stabilité durant laquelle elle a pu fonctionner comme une institution autonome, c'est-à-dire peu perméable aux autres référentiels institutionnels. Mais, à l'heure actuelle, elle est devenue un espace culturel incertain, à la recherche de marques pour coordonner ses actions et leur donner sens. On serait ainsi à la recherche d'un nouveau système de valeurs pour l'école, voire d'un nouvel état des rapports sociopédagogiques.

En même temps que s'affirme un intérêt nouveau pour l'entreprise, s'affirme une sociologie de l'école (Duru-Bellat/Henriot-van Zanten, 1992) et des établissements scolaires (Derouet, 1987) qui, contrairement à la sociologie de l'entreprise, accompagne une «désinstitutionnalisation» de l'école, particulièrement sensible en France avec «la fin de l'école républicaine» (Dubet/Martucelli, 1998). Au plan paradigmatique, d'une institution qui vise l'universel et qui, pour ce faire, se coupe du monde social et économique et s'organise en système selon sa propre logique, l'école passe à l'établissement autonome dont les idéaux et logiques d'action sont pluriels. Explicitement désormais, elle s'insère dans de multiples réseaux et s'ouvre à son environnement, ce qui engendre une diversification des formes de cohérence organisationnelle et la recherche d'un nouveau modèle (Derouet/Dutercq, 1997).

Dans ce mouvement, l'entreprise, comme nouvelle institution culturelle, constitue une source d'inspiration pour l'école. Pour autant, l'entreprise n'est pas la seule institution qui influence l'école d'aujourd'hui. Le monde scolaire doit plutôt être compris comme un montage composite où certains aspects de l'entreprise-institution y sont particulièrement présents, d'autres moins, ceci étant d'ailleurs variable en fonction des segments du système d'enseignement (Fusulier, 2001).

On ne peut dès lors pas s'attendre à trouver dans le monde scolaire une simple transposition du référentiel de l'entreprise : des glissements rhétoriques et sémantiques s'opèrent. Par exemple, comme nous le développerons ci-après, dans la réforme du premier cycle de l'enseignement secondaire, on ne parle pas d'entreprise mais plutôt d'établissement mobilisé pour qualifier les écoles d'aujourd'hui. De même, le terme «flexibilité» en tant que tel ne trouvera pas sa place dans le nouveau lexique scolaire officiel, où l'on parlera plutôt de pédagogie différenciée et de capacité d'adaptation face aux attentes du public. Par contre, le concept de compétence trouvera lui, une place centrale dans l'école.

Il y a là des homologues manifestes entre le référentiel de l'entreprise et plusieurs aspects de la réforme opérée dans le monde scolaire. Est-ce pour autant qu'il faille envisager un lien filial, une emprise culturelle de l'entreprise ? Question extrêmement difficile à trancher non seulement du fait du travail d'appropriation/refiguration évoqué, mais également parce qu'un référentiel institutionnel se condensant tend à s'étendre au-delà de

lui-même dans l'espace public, faisant de ce fait partie d'un esprit du temps qu'il contribue à produire. Il est vrai qu'il est possible de percevoir une antériorité de certains outils ou notions, voire une connexion explicitement établie par les acteurs eux-mêmes. La logique "compétence" est à cet égard une excellente illustration.

A. L'esprit de la réforme de l'enseignement

Dans la suite de cette contribution, nous allons nous centrer sur les transformations du système éducatif, au cours des années 1990, au niveau du premier degré secondaire. Pour ce faire, nous nous appuyons sur une analyse des discours officiels (textes de lois, programmes de cours, projets pédagogiques des réseaux...) dont l'ambition est de dire ce que doit être l'école. Des analyses spécifiques ont fait l'objet d'autres publications, en particulier en ce qui concerne l'analyse de la réforme du premier degré (Mangez, 2001) et des nouveaux programmes de cours (Mangez, 2004). L'analyse de ces discours montre que les objectifs poursuivis, les modalités de mobilisation des personnes, les modes de coordination de l'action, le rôle de l'enseignant, de l'élève et de l'établissement, se sont transformés en l'espace d'une quinzaine d'années. Ces transformations ne sont pas sans rappeler le référentiel de l'entreprise-institution, en particulier pour ce qui concerne la relativisation des savoirs au profit des compétences orientées vers l'action, la fluidification de l'organisation du temps scolaire, la valorisation des ressources subjectives (l'imagination, la créativité et la capacité d'adaptation) et la critique de la standardisation des pratiques et de la bureaucratisation organisationnelle dénoncées comme autant de rigidités face à l'impératif de flexibilité.

De manière générale, le mouvement que dessine la réforme de l'enseignement consiste à rompre avec les anciens dispositifs de classement (basés sur le redoublement, les prérequis, les classes de niveau) pour faire prendre en charge par les personnes (grâce à leur adaptabilité, leur flexibilité, leur expressivité, leur créativité) les opérations auparavant assumées par lesdits dispositifs. La réforme du premier degré entend ainsi rompre avec le passé au moyen d'une série d'opérations de délégitimation : délégitimation des dispositifs de tri d'élèves qui conduisent à des classes de niveau ; délégitimation des dispositifs de menace incitant au travail scolaire ; délégitimation des rapports hiérarchiques entre le maître et l'élève ; délégitimation du caractère universel des savoirs ; délégitimation des modalités pédagogiques transmissives. Ces différentes opérations sont articulées entre elles ; elles prennent sens les unes par rapport aux autres. La question qui nous intéresse dans cette contribution n'est cependant pas centrée sur ces opérations de délégitimation, mais plutôt sur les alternatives nouvelles prônées par les tenants de la réforme, car c'est bien là, dans cette reconfiguration du monde scolaire, que l'on a à identifier l'éventuelle emprise culturelle de l'entreprise.

B. La compétence : une notion partagée entre écoles et entreprises

Lorsque l'on examine les programmes de cours réformés dans une perspective historique (de 1985 à aujourd'hui), le premier constat que l'on peut établir concerne l'augmentation très importante du volume de ces textes : entre 1985 et aujourd'hui, le volume des programmes de français du 1^{er} degré (mesuré au nombre de mots) a triplé. Cette augmentation n'apparaît pas liée à une augmentation du nombre des apprentissages ou des objectifs qui ont, au contraire, tendance à devenir moins nombreux et plus globaux. L'augmentation du volume des programmes de cours est en réalité liée à une complexification du langage pédagogique. La transformation de la forme même des programmes de cours témoigne aussi de cette complexification : on est passé d'une forme que l'on pourrait qualifier de "listing" à une forme que l'on pourrait appeler "récit". D'une liste des apprentissages à réaliser, on passe à un récit centré sur la définition de la pratique pédagogique légitime. Au centre de ces récits, on trouve un concept mobilisateur, celui de "compétence", qui constitue la pierre d'angle de tout l'édifice : tout part de là et tout y aboutit.

Tout comme dans le monde de l'entreprise, la logique scolaire de la compétence se veut une rupture avec le passé et génère des modes de relation pédagogique plus individualisés qui remettent en cause les anciens critères d'évaluation et de progression. Au-delà des polémiques qui opposent les différentes variations autour de la compétence, le terme se définit toujours en référence à la réalisation d'une action (éventuellement décontextualisée comme dans le cas des compétences transversales), faisant passer les savoirs du statut de finalités à celui de moyens au service de la tâche à réaliser. La compétence désigne ainsi la réalisation d'une tâche complexe et se définit par sa distance avec la logique traditionnelle de transmission et d'acquisition de savoirs. Dans le programme de français du réseau de l'enseignement catholique⁵, il est explicitement interdit d'évaluer certificativement la simple restitution de savoirs parcellisés. Seule la réalisation d'une tâche complexe orientée vers l'action, susceptible d'être rencontrée dans la vie quotidienne des élèves et impliquant la mobilisation de plusieurs savoirs et savoir-faire, peut être évaluée en vue de la certification. Ces tâches doivent être nouvelles pour l'élève ; ce dernier doit se trouver, lors de l'évaluation certificative, en présence d'une situation inédite pour lui. Sa capacité d'adaptation et d'imagination face à une situation nouvelle et complexe prend ainsi une place tout à fait centrale, et vient remplacer l'exercice relativement standardisé de restitution d'un savoir et d'application d'une règle. La simple application d'une règle, par exemple orthographique ou grammaticale, perd de sa légitimité :

⁵ Le système scolaire belge francophone reconnaît trois réseaux d'enseignement : l'officiel (organisé par la Communauté française de Belgique), l'officiel subventionné (organisé par les Provinces et Communes), le libre subventionné (très majoritairement catholique). Pour le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire, environ 60% sont scolarisés dans le réseau libre, et environ 30% dans le réseau officiel.

elle n'est pas proscrite mais elle ne peut en aucun cas constituer une finalité en soi. L'examen des programmes de cours de français indique une légitimité accrue de ces tâches "globales", "complexes" et "inédites", au détriment des savoirs encyclopédiques ainsi que des règles orthographiques et grammaticales. Il faut également souligner que les programmes de cours, en particulier dans le réseau libre, ne définissent pas les tâches complexes en question, et insistent plutôt sur le fait qu'il revient aux enseignants d'élaborer ces tâches en fonction des besoins et centres d'intérêt des élèves. On mise ainsi sur l'inventivité et sur l'adaptabilité des enseignants.

La relation de parenté entre le concept de compétence dans l'entreprise et dans l'école ne fait guère de doute. Les pédagogues l'ont reconnue, voire revendiquée, avant même que les sociologues ne la dénoncent (Ropé/Tanguy, 1994). Dans l'ouvrage collectif dirigé par Tanguy et Ropé, les différents auteurs n'affirment cependant pas que le concept de compétence se serait déplacé du monde de l'entreprise vers le monde de l'école. S'ils montrent bien qu'en France, le concept s'est déployé dans ces deux champs à la même période, ils ne se prononcent pas sur d'éventuelles influences d'un champ sur l'autre, faute de pouvoir donner la preuve d'une telle relation.

En Belgique francophone, selon l'état de nos recherches, nous avons plusieurs indices qui montrent que la logique de la compétence va du monde de l'entreprise vers celui de l'école, notamment *via* la médiation de psychopédagogues universitaires. Dès les années 1980, le concept de compétence pénètre les filières qualifiantes du système scolaire sous l'impulsion conjointe du réseau libre et des employeurs, dans un effort de rationalisation de l'offre d'un enseignement qualifiant. Des concertations ont alors lieu avec le monde des entreprises, principalement par l'intermédiaire des grands secteurs que sont par exemple le secteur des fabrications métalliques (Fabrimétal) et le secteur des hôtels-restaurants-cafés (Horeca). Ces concertations visent à accorder le monde scolaire et le monde des entreprises à propos de la définition d'un certain nombre de compétences que les employeurs attendent des futurs travailleurs. Divers psychopédagogues travaillent, à titre d'experts, à la formalisation des compétences. Durant ces années 1980, on ne parle pas encore du concept de compétence dans les filières dites de transition (enseignement général).

C'est à travers le débat autour des "socles de compétences", au début des années 1990, que ce concept a fait son apparition dans l'enseignement de transition, tout d'abord au sein du réseau libre (catholique). Participent activement à ce mouvement de diffusion des pédagogues des Facultés Notre-Dame de la Paix (Namur) et de l'Université catholique de Louvain. Certains d'entre eux occupent objectivement une position de médiation entre les entreprises et le système éducatif. Le BIEF, un bureau privé d'experts en pédagogie, créé, dirigé et présidé par des professeurs de l'UCL, qui a fortement contribué au déploiement du concept de compétence dans le système scolaire en Belgique francophone et ailleurs dans le monde,

avait ainsi explicitement pour «idée fondatrice d'aborder avec une même démarche les problèmes et projets de formation au sein des entreprises et/ou des administrations» et «les questions d'éducation au sein des systèmes éducatifs» (Bosman *et al.*, 2000 :7). Les liens entre, d'une part, le concept de compétence et, d'autre part, les nécessités du marché, les impératifs de compétitivité, les transformations organisationnelles, sont eux aussi d'emblée reconnus par les experts du BIEF (*Op.cit.* :16). Ceux-ci se donnent notamment pour mission d'orienter les politiques éducatives et de concevoir des supports pédagogiques, des formations et des dispositifs d'évaluation, à la fois pour les entreprises et pour la sphère éducative, en Belgique, en Europe et dans le reste du monde (dans les faits, principalement en Afrique).

En somme, nous aurions tendance à avancer que le concept de compétence, issu du monde de l'entreprise, imprègne fortement le champ de la pédagogie à l'université, qui contribue elle-même activement à son inscription dans le système éducatif. Cette activité d'expertise des universitaires a pris une certaine ampleur puisqu'elle a donné lieu à la création d'un bureau d'expertise pédagogique privé (le BIEF déjà mentionné) dont les activités se sont étendues jusqu'à ce jour.

C. Refiguration du référentiel de l'entreprise

Autour de ce concept de compétence, et en articulation étroite avec lui, nous pouvons dégager une configuration pédagogique structurée qui, au niveau strictement rhétorique, ne correspond pas exactement au vocable de l'entreprise. On ne parlera pas, par exemple, de client, de gestion participative, de flexibilité ou d'entreprise dans les textes officiels des réformes éducatives. Cependant, comme nous allons tâcher de le montrer, on peut identifier, dans ces textes, une logique pédagogique qui, tout en déployant un vocabulaire spécifique, entretient pour le moins des relations d'homologie troublantes avec les principaux repères du référentiel institutionnel de l'entreprise : la primauté de la demande sur l'offre ; la flexibilité du travail ; la valorisation des relations de collaboration ; l'engagement motivationnel des personnes et leur responsabilisation individuelle. Ainsi, comme dans le référentiel de l'entreprise, le rythme du travail tend à être dicté par la demande ; en conséquence, les compétences des personnels se voient largement redéfinies par leur capacité à s'adapter continuellement à ce rythme. L'adhésion des personnes aux finalités de l'organisation tend aussi à s'appuyer sur la reconnaissance des singularités personnelles et sur la responsabilisation de chacun. Enfin, chaque école a dorénavant à se situer sur un marché scolaire de manière "originale".

La réforme du premier degré implique diverses transformations des conditions de travail pour les enseignants et les élèves. Elle prône notamment une augmentation de l'hétérogénéité des classes en termes de niveaux d'apprentissage et une réorganisation du temps scolaire. La suppression du redoublement et la délégitimation des classes de niveau doivent conduire à une hétérogénéité accrue au sein des classes. La définition

de cycles de plusieurs années consécutives au cours desquelles chaque élève doit avancer à son rythme transforme le découpage temporel du travail des enseignants et des élèves. Pour faire face à ces transformations, les promoteurs de la réforme définissent de nouvelles pratiques légitimes. Il ne s'agit plus pour les enseignants de travailler avec un groupe homogène d'élèves supposés apprendre en suivant le rythme de l'enseignant. Il revient maintenant à chaque élève de définir son rythme, et à l'enseignant de s'y adapter en opérant un traitement pédagogique différencié des élèves et en ajustant continuellement ses méthodes en fonction de l'évolution de ces derniers. L'enseignant est ainsi défini comme éminemment réactif face aux besoins et aux demandes des élèves. La pédagogie différenciée qu'il est censé pratiquer, et que la loi définit dès 1994, s'apparente à une forme de flexibilité, permettant la «continuité des apprentissages» pour tous les élèves. Le rythme est ainsi fluidifié, différencié et dicté par la demande. La pédagogie différenciée apparaît, dans le monde scolaire, comme l'autre nom de la flexibilité. La suppression du redoublement et la promotion simultanée de la pédagogie différenciée dessinent «un déplacement des contraintes de l'action pédagogique allant de l'extériorité des dispositifs vers l'intériorité des personnes» (Mangez, 2001).

Mais la réforme donne en même temps au Gouvernement l'obligation de définir des socles de compétences que tous doivent atteindre au moyen de ladite pédagogie différenciée. On perçoit ici le caractère éminemment composite du modèle scolaire qui, tout en s'appuyant sur une logique parente de celle de l'entreprise visant à suivre la demande au plus près en vue d'une efficacité accrue, à individualiser les apprentissages et à responsabiliser les personnes, intègre aussi, sans contradiction apparente, un référentiel issu de l'État et visant l'égalité de tous (égalité des résultats).

1. La contractualisation des rapports pédagogiques

Sont également délégitimés les dispositifs qui exercent une pression sur les élèves : le rapport hiérarchique enseignant-élève, la menace de l'échec. On tente peu à peu de remplacer ces dispositifs par une contractualisation des rapports professeurs-élèves, impliquant une forme d'adhésion volontaire des élèves dans la construction de leur propre scolarité. Pour faire face au problème de la motivation des élèves, dans un contexte de délégitimation de la coercition, se développe tout un discours centré sur le "sens", sur les notions de "projet" et de "contrat", et sur les liens entre le monde scolaire et le monde quotidien des élèves. On vise ainsi à créer les conditions d'une adhésion volontaire et individualisée des élèves aux finalités du système éducatif.

La réforme propose ainsi d'autres modes d'adhésion des élèves au travail scolaire au travers de la reconnaissance et de la valorisation des qualités et des aspirations personnelles de chacun d'entre eux. Ici encore, il s'agit de créer les conditions nécessaires à la contractualisation volontaire des rapports entre les enseignants et les élèves. La présence dans une même classe d'une diversité d'élèves définis comme des personnes à part

entière (c'est-à-dire comme des êtres singuliers) est conçue comme une richesse dont l'enseignant doit se saisir pour produire une dynamique d'apprentissage individuel et collectif. À l'instar de ce qui est contenu dans le référentiel institutionnel de l'entreprise, on tend à considérer les personnes dans ce qu'elles ont de singulier comme une ressource fondamentale trop peu exploitée dans la poursuite des finalités de l'organisation.

L'adhésion des élèves (leur motivation) ne s'appuie plus sur une relation d'autorité ou sur la menace d'une sanction ; elle tend à reposer sur la reconnaissance des individus en tant qu'acteurs capables de développer des projets personnels et de construire un rapport au savoir qui leur est propre. L'évaluation formative qui, avec la pédagogie différenciée, constitue une autre de ces nouvelles techniques du travail enseignant que la Loi institue en 1994 prend ici sa place. Elle est avant tout un instrument de reconnaissance des différences entre des individus. Elle est ainsi supposée produire de la motivation à travers la reconnaissance des avancements et des difficultés spécifiques à chaque élève ; l'évaluation formative participe à la reconnaissance des projets en les accompagnant de manière individualisée. La pédagogie différenciée procède de cette même logique de reconnaissance des singularités qui va de pair avec une responsabilisation individuelle des élèves dans un rapport contractualisé avec les instances éducatives. Cette reconfiguration est censée contribuer d'abord et avant tout à l'efficacité de l'action éducative : «l'élève impliqué concrètement dans l'activité bénéficie d'un temps d'apprentissage "réel" bien plus long que celui qui se contente d'y assister, en attendant la sonnerie finale»⁶.

2. Renversement du rapport à l'autorité et du rapport au savoir

La définition légitime des rapports entre les enseignants et les élèves s'en trouve transformée également : ils sont conçus à la fois comme moins hiérarchiques (l'enseignant est une personne ressource qui accompagne l'élève) et plus personnalisés (l'enseignant doit prendre en compte la personne de l'élève dans toute sa globalité ; il doit partir de ses centres d'intérêt et tenir compte de son contexte de vie). Des changements de vocabulaire témoignent de cette transformation : dans les programmes de cours, entre 1985 et 2000, les références aux termes "professeur" et "maître" sont en nette diminution, alors même que l'on voit croître fortement le nombre d'occurrences du terme "enseignant".

Autrement dit, on assiste à l'affirmation et à la reconnaissance accrue des différences culturelles entre élèves, définies comme des ressources nécessaires à la poursuite des objectifs d'apprentissage. Dans cette reconfiguration des rapports sociopédagogiques, les fondements mêmes de l'autorité de l'enseignant se voient redéfinis en termes de ce que Renaud Sainsaulieu appelle, en ce qui concerne la gestion des entreprises, une «capacité d'animation interculturelle» (Sainsaulieu, 1997). Les relations

⁶ Extrait du projet éducatif défini pour les écoles de la Communauté Française.

entre les membres de l'établissement sont avant tout définies comme des relations de collaboration librement consenties entre des individus capables d'autonomie et d'autorégulation (contractualisation).

Le rapport au savoir se trouve lui-même inversé : il ne s'agit plus de transmettre le savoir aux élèves mais bien de mettre les élèves en projet de construction de savoir. Dans les programmes de cours, des compétences telles que la lecture et l'écriture sont avant tout définies comme des projets individuels et contingents, qui peuvent faire l'objet de négociations entre l'élève et l'enseignant. L'élève est ainsi construit comme pleinement engagé — donc aussi pleinement responsable — dans l'activité de lecture, par exemple, où il semble tenir une place plus importante que l'auteur du texte lu. Plus généralement, l'ensemble des savoirs et des compétences scolaires ne peuvent exister qu'en tant que constructions de la part des élèves. Les savoirs n'ont plus réellement d'existence extérieure aux individus. Ces déplacements témoignent de la perte de légitimité du modèle institutionnel traditionnel de l'école. Ils témoignent en même temps d'un gain de légitimité d'un modèle qui mise sur les personnes considérées dans leur singularité et qui fait reposer sur elles les contraintes et les ressorts de l'action. En ce sens, ce modèle entretient pour le moins des relations de congruence avec le référentiel de l'entreprise qui valorise également les prises d'initiatives, la définition autonome de projets et la responsabilité individuelle des personnes.

3. L'établissement mobilisé : l'autre figure de l'entreprise

Dans un univers scolaire bureaucratisé, il n'existe pas de différences entre les unités qui le constituent. Chaque école est supposée mettre en œuvre un même programme d'action (mêmes objectifs, même organisation, même gestion du temps et de l'espace) : les différentes écoles ne constituent pas des lieux différenciés et spécifiques. Aujourd'hui, on assiste au développement d'un discours valorisant le modèle de "l'établissement mobilisé" qui vient remplacer une institution de type bureaucratique dont les différentes unités étaient pensées comme peu ou pas différenciées (si ce n'est sur base des distinctions établies par la bureaucratie entre les filières notamment). On est ainsi face à une rupture entre l'établissement et l'État. Les établissements ne sont plus là comme courroies de transmission de l'État ou d'un pouvoir centralisé. Par contre et dans le même temps, comme le souligne Charlier, l'État, au moyen de diverses dispositions légales, installe peu à peu les conditions nécessaires à la concurrence entre établissements (Charlier, 2000). La capacité de construire une culture d'école, et surtout une image d'école, devient alors un enjeu majeur, en articulation avec ces deux types de contraintes issues de l'État et du marché. On peut dès lors, en termes d'analyse, positionner l'établissement non plus comme une unité décentralisée censée relayer l'État, mais plutôt comme un espace social à part entière au sein d'une triangulation État-Marché-Établissement. L'établissement doit ainsi constituer une culture propre tout en intégrant les contraintes du marché local et les in-

jonctions de l'État. On peut comprendre de cette manière la signification sociologique de l'intérêt croissant accordé par les chercheurs à l'établissement en tant qu'objet d'analyse spécifique (développement des monographies d'établissement).

Cet "établissement mobilisé" n'est pas sans rappeler certaines caractéristiques de l'entreprise. Il est ainsi constitué d'acteurs dont le destin est lié et qui doivent travailler, ensemble, autour d'un projet collectif original, en exploitant les qualités personnelles de chacun pour répondre aux situations spécifiques et changeantes qu'il rencontre. Cet établissement est situé dans un marché et doit se distinguer des autres établissements par son originalité. Il ne s'agit plus simplement de cultiver un esprit "maison", mais bien d'entretenir une dynamique de changement et d'adaptation aux situations, et notamment aux demandes des usagers, tout en intégrant de manière plus ou moins fidèle les injonctions de l'État. Les années 1990 voient ainsi se renforcer la référence au marché scolaire comme contrainte externe pesant sur les écoles et les enseignants. Dans le même ordre d'idées, comme le soulignent Maroy et Dupriez, le libre choix de l'école par le chef de famille, qui est à l'origine fondé sur une liberté philosophique, devient une liberté marchande (Maroy/Dupriez, 2000). De cette manière, le pouvoir des usagers sur les enseignants s'accroît. Plus que par le passé, le marché, *via* la concurrence entre écoles et le développement du droit des usagers, pénètre l'enceinte de l'école pour devenir une catégorie agissante au cœur même de l'exercice du travail enseignant.

Conclusion

L'entreprise peut être considérée comme une institution à la fois par l'intensité, la durée et la complexité des rapports humains qu'elle implique et des identités qu'elle génère, et par sa forme idéalisée qui se donne comme un référentiel dans l'espace public. À ce titre, alors que d'autres référentiels institutionnels s'effritent, tels que celui de l'Église ou de l'école par exemple, celui de l'Entreprise s'affirme. Les institutions sont en concurrence et, dans cette lutte institutionnelle, l'entreprise «a réussi à imposer, même si les résistances sont fortes, ses normes d'efficacité à différents domaines de la vie sociale» (Thuderoz, 1997 :97).

L'influence du référentiel de l'entreprise sur les autres espaces sociaux peut être explicite (comme lorsqu'on utilise ses méthodologies et son lexique) ou refigurée. Dans cette dernière perspective, nous avons avancé l'hypothèse que l'emprise culturelle de l'entreprise s'étendait jusque dans la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire, notamment à travers l'usage de la notion de compétence, l'accent mis sur la pédagogie différenciée, la centration sur le potentiel de l'élève responsable de la construction de son savoir et la figure de l'établissement mobilisé. Une sociogenèse de la réforme pourrait sans doute étayer avec plus de finesse cette hypothèse. Toutefois, l'importance du travail de refiguration du référentiel de l'entreprise, qui n'a guère de légitimité dans ce segment du sys-

tème scolaire, rend d'autant plus difficile la démonstration de la filiation. Par ailleurs l'école, bien qu'en crise "institutionnelle", reste encore un espace largement autoréférencé et imprégné de plusieurs autres influences.

Entre l'école et l'entreprise apparaissent ainsi à la fois des distances et des proximités. Ces écarts, qui témoignent d'une autonomie relative de l'école, peuvent être compris, dans une approche institutionnelle, comme le reflet de la prégnance d'autres référents institutionnels, tels ceux de l'État et de l'école elle-même. Ainsi, l'objectif d'équité provient plutôt de l'État et continue à interférer dans la construction du monde scolaire. Dans le même ordre d'idées, si l'accent mis sur l'exploitation des qualités spécifiques de chaque élève s'apparente bien au référentiel de l'entreprise, l'objectif d'égalité des résultats renvoie davantage à l'État. Et la place, certes minimisée, que les programmes de cours continuent à accorder aux savoirs en tant que tels (et non en tant que moyens orientés vers une tâche à réaliser) correspond au référent traditionnel de l'école. Le modèle institutionnel scolaire, avec son centrage sur le savoir encyclopédique et son autonomie par rapport aux impératifs sociaux et économiques, n'a donc pas disparu. L'univers scolaire contemporain est un espace composite au sein duquel le référentiel de l'entreprise trouve sa place, sans pour autant s'imposer comme référentiel exclusif.

En somme, si, dans le jeu institutionnel abordé, emprise culturelle de l'entreprise il y a, celle-ci doit entrer en transaction avec d'autres référentiels. Il n'en reste pas moins que l'entreprise ne peut plus être seulement assimilée à un agent économique, mais qu'elle est devenue un lieu de production culturelle et un référentiel institutionnel important. Dans la séquence transactionnelle entre l'entreprise-institution et l'école-institution, nous avons voulu mettre en évidence, au moins à titre d'hypothèse plausible, un travail d'imprégnation par refiguration et effet de composition. Cet effet de composition souligne le maintien d'une autonomie relative de l'école face aux diverses influences évoquées. N'est-ce pas d'ailleurs parce que les modèles de référence sont multiples que l'école peut se distancier partiellement de chacun d'entre eux ? Le modèle scolaire contemporain, tel qu'il se définit dans les textes, reste gouverné par une finalité d'égalité des résultats qui correspond à un impératif civique porté par l'État, tout en intégrant certaines logiques du modèle de l'entreprise. C'est notamment au niveau de la définition de ses finalités que l'école se distingue de l'entreprise, car si elle cherche bien l'efficacité, elle n'en demeure pas moins attachée à l'équité dans la distribution des ressources scolaires. Dans le même temps, nous devons reconnaître que, au terme de cette séquence transactionnelle, le montage composite qui en résulte constitue la base sur laquelle une nouvelle séquence s'appuiera. Or, ce montage n'est-il pas aujourd'hui propice à une imprégnation encore plus profonde et peut-être explicite du référentiel de l'entreprise ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTER N.,
1996 *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*, Paris, PUF.
- BOLTANSKI L., CHIAPELLO E.,
1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, NRF Essais.
- BOSMAN C., GÉRARD F.-M., ROEGIERS X., Dir.,
2000 *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles, De Boeck.
- BOURGEOIS E., NIZET J.,
1995 *Pression et légitimation. Une approche constructiviste du pouvoir*, Paris, PUF, Coll. Sociologies.
- CHARLIER J.-E.,
2000 "La régulation de l'enseignement de la Communauté Française : de la concurrence à la compétition", *Recherches Sociologiques*, XXXI, 1, pp.29-40.
- CORIAT B.,
1991 *Penser à l'envers. Travail et organisation du travail dans l'entreprise japonaise*, Paris, Bourgois.
- COURPASSON D.,
2000 *L'action contrainte. Organisations libérales et domination*, Paris, PUF.
- DEROUET J.-L.,
1987 "Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique", *Revue française de pédagogie*, 75, pp.86-108.
- DEROUET J.-L., DUTERCQ Y.,
1997 *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, INRP/ESF.
- DUBET F., MARTUCCELLI D.,
1998 *Dans quelle société vivons-nous ?*, Paris, Seuil.
- DURAND J.-P.,
2004 *La chaîne invisible. Travailler aujourd'hui : flux tendu et servitude volontaire*, Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT M., HENRIOT-VAN ZANTEM A.,
1992 *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- FUSULIER B.,
2001 *Articuler l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan/Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant,
- MANGEZ É.,
2001 "Régulation de l'action éducative dans les années quatre-vingt dix", *Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 8, pp.81-96.
2004 "La production des programmes de cours par les agents intermédiaires : transfert de savoirs et relations de pouvoir", *Revue française de pédagogie*, 146, pp.65-77.
- MAROY, C., DUPRIEZ, V.,
2000 "La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone", *Revue française de pédagogie*, 130, pp.73-87.
- PASSERON J.-C.,
1991 *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan.
- REMY J.,
1996 "La transaction, une méthode d'analyse : contribution à l'émergence d'un nouveau paradigme", *Environnement et Société*, 17, pp.9-31.

- REMY J., VOYÉ L., SERVAIS É.,
1978 *Produire ou reproduire ? Une sociologie de la vie quotidienne*, T.I, Bruxelles, Éditions Vie Ouvrière.
- RICŒUR P.,
1985 *Temps et récit. Tome III. Le temps raconté*, Paris, Seuil.
- ROPÉ F., TANGUY, L.,
1994 *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.
- SAINSAULIEU R., Dir.,
1990 *L'entreprise, une affaire de société*, Paris, Presses de la FNSP.
1997 *Sociologie de l'entreprise. Organisation, culture et développement*, Paris, Presses de la FNSP/Dalloz (1995).
- SAINSAULLIEU R., SÉGRESTIN D.,
1986 "Vers une théorie sociologique de l'entreprise", *Sociologie du travail*, 3, pp.335-352.
- SÉGRESTIN D.,
1996 *Sociologie de l'entreprise*, Paris, Armand Colin (1992).
- THUDEROZ C.,
1997 *Sociologie des entreprises*, Paris, La Découverte.
- TRINH S.,
1992 *Il n'y a pas de modèle japonais*, Paris, Éd. O. Jacob.
- ZARIFIAN P.,
1999 *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*, Paris, Éditions Liaisons.