



Pour une approche par les capacités

DOSSIER

Vers des politiques d'éducation « capacitantes » ?¹

Par Marie Verhoeven, Jean-François Oriante et Vincent Dupriez*

Les politiques éducatives en communauté française de Belgique sont interrogées au regard de l'approche par les capacités d'Amartya Sen. Cette approche souligne combien l'objectif d'étendre les libertés réelles de chacun ne peut faire l'impasse sur l'ensemble des paramètres individuels, collectifs et environnementaux.

Cette contribution propose une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation, qui s'appuie sur l'approche par les capacités (Sen, 1987, 1990, 2000), à partir d'une lecture des évolutions observées en Communauté française de Belgique (CFB). Au-delà des spécificités historiques et institutionnelles propres à ce contexte, les inflexions récentes s'inscrivent à la suite de transformations impulsées par les institutions internationales en matière éducative ; à ce titre, elles s'avèreront parlantes pour le lecteur familier d'autres contextes nationaux. En outre, l'analyse critique de ces mesures récentes permet d'envisager ce que pourrait être une politique éducative « capacitante », autrement dit, de réfléchir aux dimensions à prendre en compte pour construire une politique éducative centrée sur le développement des capacités. La thèse

que nous soutiendrons est double : (i) les politiques publiques éducatives ayant marqué les principales

Marie Verhoeven est sociologue, chargée de cours à l'Unité d'Anthropologie et Sociologie de l'université de Louvain. Elle mène des recherches au sein du GIRSEF, dans le champ de la sociologie de l'éducation et s'intéresse aux mutations des processus de régulation et de socialisation dans les sociétés contemporaines. Ses travaux récents portent sur le traitement scolaire de la diversité culturelle en Europe, sur l'expérience scolaire et les stratégies identitaires des jeunes en contexte multiculturel, et sur les nouveaux dispositifs d'accrochage scolaire. Elle a publié récemment : Verhoeven, M. (2005), « Identités complexes et espaces publics contemporains : trajectoires scolaires et biographiques de jeunes belges et anglais d'origine immigrée », *Lien Social et Politiques*, n° 53, pp. 105-115 (numéro spécial coord. par F. de Singly, « Identités : attractions et pièges »). Verhoeven M. (2006), « Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de la reproduction culturelle ? », *Éducation et Francophonie*, coordonné par D. Gérin-Lajoie, « La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste », pp. 95-110.

¹ Cet article s'est nourri d'une réflexion collective initiée au GIRSEF (UCL – Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation), autour du séminaire : « Inégalités et justice en éducation et formation : bilan et regards interdisciplinaires », de 2004 à 2006. Ce séminaire a fait l'objet d'un ouvrage collectif : Dupriez V., Oriante J.-F. et Verhoeven M. (dir.) (à paraître), *De l'école au marché du travail : l'égalité des chances en question*.

Jean-François Orianne, sociologue, est chercheur au GIRSEF, dans le champ des politiques d'emploi et de formation professionnelle. Ses travaux récents, réalisés au sein du réseau Eurocap/Capright, portent sur les services publics de l'emploi en Europe et sur le dialogue social européen. Il a récemment publié : Orianne J.-F. (2005), « L'État social actif en action : troubles de l'employabilité et traitement clinique du chômage », in Vielle P. et al. (Eds), *L'État social actif : vers un changement de paradigme ?*, ED. PIE-Peter Lang, Bruxelles, pp. 179-207. Orianne J.-F. (2006), « Politiques actives d'emploi et professionnels de l'employabilité : critique et clinique », in *Travail Emploi Formation*, juin, Bruxelles, pp. 53-92.

Vincent Dupriez est professeur de sciences de l'éducation à l'université de Louvain ; il est également membre du GIRSEF. Ses principaux thèmes de travail sont l'analyse des systèmes scolaires et des organisations éducatives. Ses recherches étudient de manière articulée la construction des politiques éducatives, de leur appropriation et de leurs effets. Il a publié notamment : Dupriez, V. et Cornet C. (2005) « La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique », Bruxelles : De Boeck. Dupriez, V. et Dumay, X. (2005), L'égalité des chances à l'école: analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire, *Revue française de pédagogie*, 150, pp. 5-17.

étapes de l'égalisation des chances scolaires se rattachent à une conception « ressourciste » de l'égalité, c'est-à-dire qu'elles s'opérationnalisent à travers une (re)distribution des ressources éducatives ; (ii) les évolutions observées en CFB depuis une dizaine d'années témoignent d'un double dépassement de cette conception ressourciste. D'une part, avec la montée du principe d'égalité des résultats ou des acquis, on observe un déplacement du curseur de l'évaluation des ressources (ce qui est injecté dans le système) vers les acquis (ce qui est réellement appris par les élèves), ou, pour le dire dans les termes de l'approche par les capacités (AC), vers les « fonctionnements ». D'autre part, la question des facteurs de conversion des ressources en fonctionnements semble susciter l'intérêt du politique, mais de façon à nos yeux trop étroite pour pouvoir parler de politique réellement capacitante.

Le texte est agencé en deux parties. La première propose une « archéologie » des conceptions de l'égalité historiquement mobilisées dans ce champ

(égalité d'accès, égalité de traitement et égalité par des politiques compensatoires). On montrera qu'elles constituent des déclinaisons successives d'un même principe normatif fondateur – l'égalité des chances – et relèvent toutes d'une approche ressourciste de l'égalité, centrée sur « l'accès égal à certains moyens particuliers » (Sen, 2000, p. 25). Nous analyserons, dans la seconde partie, les infléchissements contemporains de l'action publique en matière d'éducation en CFB. Trois évolutions significatives seront interrogées à partir du cadre de l'AC : l'égalisation des acquis de base, l'approche par compétences et les dispositifs de régulation intermédiaire.

UNE ARCHÉOLOGIE DES CONCEPTIONS CLASSIQUES DE L'ÉGALITÉ EN ÉDUCATION

Cette première partie vise à dégager les fondements cognitifs et normatifs des principales politiques éducatives ayant balisé les grandes étapes de la démocratisation scolaire, en particulier en CFB. Cette étude s'appuiera sur une analyse secondaire des principaux travaux socio-historiques en la matière (Van Haecht, 1985 ; Draelants et al., 2003 ; Grootaers, 2005). Nous verrons que, si le principe de l'égalité des chances apparaît très tôt dans l'histoire des démocraties occidentales, celui-ci va s'incarner historiquement de façon différente au fil des étapes de la démocratisation scolaire. Sans rentrer dans le compte-rendu détaillé des faits, nous passerons en revue les trois grands types de mesures opératoires de ce principe normatif : l'égalité d'accès, l'égalité de traitement et les politiques compensatoires. La critique adressée par Sen aux approches ressourcistes de l'égalité servira de référent analytique à cette déconstruction.

L'égalité des chances, principe normatif fondateur

S'il y a bien une notion qui traverse le débat sur l'égalité dans le monde scolaire, en Belgique comme ailleurs, c'est celle de l'égalité des chances. Celle-ci repose sur l'un des principes normatifs fondamentaux des sociétés modernes : l'égalité de droit entre

les hommes, contre les hiérarchies naturelles de l'Ancien régime. Dans ce cadre, la place de chacun doit être déterminée par ses talents et mérites, et non par les ressources héritées, et la société a le devoir de mettre en place des dispositifs – notamment scolaires – visant à rendre effective la mobilité sociale. Mais si ce principe normatif est une constante, sa transformation en un principe d'action – *l'égalisation* des chances – s'est opérée à travers des propositions politiques diversifiées. À notre sens, ces propositions relèvent toutes d'une approche ressourciste de l'égalité (i.e. axée sur la distribution égale de ressources éducatives de natures diverses) : *l'égalité d'accès* est centrée sur les droits formels ; *l'égalité de traitement* est centrée sur les conditions de formation ; les *politiques compensatoires* se caractérisent par une distribution inégale correctrice des ressources en fonction des besoins éducatifs des élèves.

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

Dès le 19^e siècle, « *ce que veut dire l'égalité d'éducation pendant un bon siècle est relativement clair. Il s'agit d'assurer le droit de tous à l'instruction. Si tous les individus sont égaux en droit, [...], ils doivent avoir un droit égal à l'instruction et à l'éducation.* » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002). Cette revendication est à l'origine du combat pour la gratuité de l'école et, dans un certain sens, de l'obligation scolaire. En Belgique², ces revendications se développent dans le courant de la seconde moitié du 19^e siècle, mais n'aboutiront à une première loi qu'en 1914 (instruction obligatoire entre 6 et 14 ans). L'objectif politique sous-tendant ces mesures est *de garantir à tous les enfants un droit à l'instruction*, droit qui ne peut être entravé ni par le coût de la fréquentation scolaire, ni par les aléas des situations individuelles et familiales. Soulignons que ces mesures émergent de la construction de l'État-providence, visant l'« *arrachement* » des individus aux inégalités qui façonnent la société et leur « *réinscription* » dans les institutions – dont l'École – susceptibles de construire l'égalité formelle

² Anne van Haecht (1985) a bien montré que les débats politiques belges suivaient alors de près les débats observés en France à la même époque.

des citoyens (Esping-Andersen, 1999) et de les faire accéder à la « *raison universelle* » (Bajoit, 2003, Dubet, 2002). L'enjeu est aussi – dans l'esprit « utilitariste » propre à la mise en place des États-providence – de contribuer au bien-être agrégé de la société.

■ L'égalité de traitement : vers un tronc commun de formation pour tous

Dès le début du 20^e siècle, et notamment après la seconde guerre mondiale, la conscience d'une persistance des inégalités sociales d'éducation au-delà de l'égalité formelle d'accès va s'aiguiser et se cristalliser dans la critique des filières socialement cloisonnées : d'une part, l'école jusqu'à quatorze ans pour les familles populaires ; d'autre part, les collèges et athénées réservés aux milieux favorisés. Comment pourrait-on atteindre l'égalité des chances lorsque l'École, pour être ouverte à tous, n'en reste pas moins structurellement sélective (Dubet, 2004) et que la logique méritocratique ne fonctionne qu'au compte-gouttes ? (Grootaers, 2006).

L'opérationnalisation du principe d'égalité des chances va alors dépasser l'égalité d'accès en y superposant le projet d'une *égalité de traitement*. Cette nouvelle figure opératoire de l'égalité des chances va se décliner dans plusieurs pays européens, avec la mise en place d'une structure unique, à l'école primaire d'abord et ensuite au début de l'enseignement secondaire : le *collège unique* en France, la *scuola media* en Italie, les *comprehensive school* en Angleterre... En Belgique, plus modestement, la loi de rénovation de l'enseignement (1971), instaure un décroisement des filières et une structure unique d'enseignement (« tronc commun ») jusqu'à 13-14 ans.

Malgré l'infléchissement opéré entre l'égalité d'accès et l'égalité de traitement, l'action publique reste ici inscrite dans une conception ressourciste. Ces politiques articulent une approche égalitariste (l'égalisation de l'offre scolaire de base) avec l'idéologie méritocratique (Van Haecht, 1985, pp. 137-141) : si la sélection scolaire peut se prétendre équitable, c'est parce que la formation commune et l'équivalence de traitement apparaissent comme le meilleur moyen de donner à chacun le temps de

révéler ses « *talents* » et « *mérites* » (Dubet, 2004), pensés alors comme purement individuels. Autrement dit, tout se passe comme si les responsables politiques, mus par une conception pré-sociologique du mérite et du talent, soutenaient qu'il suffisait d'égaliser le traitement scolaire pour obtenir un système scolaire juste³.

Cependant, ce qu'une telle conception occulte, c'est bien l'inégalité sociale de base entre les individus. Cette critique va être alimentée, dès les années 70, par la sociologie de l'éducation, qui montre à quel point les inégalités sociales restent déterminantes dans la réussite et l'accès aux filières les plus valorisées, *même* lorsqu'on égalise les conditions au sein du système éducatif. Ainsi, pour Bourdieu et Passeron (1970), sous le couvert de neutralité et d'universalité, l'école unique entérine les codes culturels de la classe dominante, transformant les inégalités sociales de départ en inégalités scolaires ou de « mérite ». D'autres sociologues, inscrits dans le paradigme de l'individualisme méthodologique (Boudon, 1973 ; Berthelot, 1983), parleront plutôt en termes de stratégies inégales des usagers pour décoder les opportunités et les pièges du système éducatif.

Les politiques compensatoires : différenciation et égalité équitable des chances

Face à ces critiques, l'action publique intègre un nouveau principe d'action pour incarner l'idéal d'égalité des chances. Puisque l'égalité de traitement – « l'indifférence aux différences » – bute sur les inégalités sociales initiales, il s'agit maintenant de les prendre en compte pour construire la justice éducative. À la fin des années 70, à la suite d'initiatives adoptées aux États-Unis, au Royaume Uni et en France, les approches « compensatoires » apparaissent. La mise en place de « zones d'éducation prioritaires » en France, dès 1981, et en Belgique à partir de 1989, prend place dans ce cadre. Ces dernières sont construites autour d'une double caractéristique : un *principe compensatoire* suggère d'octroyer davantage de moyens aux établissements

³ On pourrait dire que ces politiques correspondent au versant le plus libéral de la pensée de Rawls (voir encadré 1) : une fois égalisées les ressources (l'accès et le traitement), une « juste compétition scolaire » serait susceptible de se mettre en place.

qui accueillent un grand nombre d'élèves de milieu défavorisés ; un *principe de différenciation* invite les établissements à adapter leur projet pédagogique aux caractéristiques du public. Le principe de discrimination positive (« *affirmative action* ») relève de la même logique. Mais il s'agit toujours d'approches ressourcistes – qui, désormais, tiennent compte de leur distribution initiale socialement inégale.

Ces politiques nous semblent affiliées à une conception rawlsienne (**encadré 1**) de la justice scolaire. Elles en incarnent à tout le moins deux principes : d'une part, celui de l'égalité équitable des chances, puisque différenciation et compensation visent à améliorer les conditions de base de la scolarisation de chacun, et dès lors, à assurer à chacun des chances équitables de réussite. D'autre part, l'allocation de moyens additionnels aux plus défavorisés peut être lue comme l'activation du principe de différence, dans la mesure où elle vise à améliorer spécifiquement le sort des moins bien lotis au sein du système éducatif.

Encadré 1

Rawls et la justice éducative

Rappelons que le modèle proposé par la « Théorie de la Justice » de J. Rawls (1971) articule trois principes, qu'on peut résumer comme suit : (1) Toute personne a un droit égal à l'ensemble le plus étendu de libertés fondamentales qui soit compatible avec l'attribution à tous de ce même ensemble de libertés (*principe d'égalité de liberté*). (2) Les inégalités en termes d'avantages socioéconomiques ne sont justifiées que (a) si elles contribuent à améliorer le sort des membres les moins avantagés de la société (*principe de différence*) et (b) si elles sont attachées à des positions que tous ont des chances équitables d'occuper (*principe d'égalité équitable des chances*). (Voir notamment Rawls, 1971, pp. 91 & 341). Admettons toutefois que notre utilisation du cadre rawlsien est assez peu littérale, puisque le philosophe a précisé que sa théorie de la justice s'appliquait aux structures de base de la société, et non aux institutions particulières comme l'École ou la famille.

L'égalité d'accès, l'égalité de traitement et les approches compensatoires semblent ainsi constituer trois strates successives d'une approche ressourciste de l'égalité en matière de politique éducative, inspirées du principe de l'égalité des chances. Un ensemble de plus en plus large d'inégalités sociales est progressivement pris en compte, auxquelles l'action publique tente de remédier par un apport additionnel ou ciblé de ressources.

■ Sen : des ressources à la liberté réelle

On peut, pour saisir les limites de ces politiques de l'égalité des chances, se référer à la critique adressée par Amartya Sen aux approches ressourcistes. Pour Sen, celles-ci ne permettent pas de penser la « liberté réelle » des individus (voir **encadré 2**), car elles se centrent sur les moyens de la liberté, et non sur son étendue – c'est-à-dire sur ce que les individus peuvent réellement réaliser ou obtenir à partir de ces moyens (Sen, 1990, p. 115). On ne peut donc s'en tenir aux ressources fournies aux individus pour évaluer l'action publique, car, en raison de la diversité humaine fondamentale, « rien ne présage de la relation que ces individus établiront avec les biens sociaux » (Sen, 1987, p. 207). Dès lors, ce dont on a besoin pour penser et évaluer la justice sociale, c'est une information sur la manière dont les individus peuvent effectivement utiliser leurs ressources pour les transformer en réalisations effectives (fonctionnements) et augmenter du même coup leur « capacité ». Pour dépasser ces limites du ressourcisme, Sen recourt à deux concepts : les facteurs de conversion et la liberté de choix (**encadré 2**).

Dans l'**encadré 2**, la **figure 1** révèle l'ampleur des dimensions embrassées par l'AC : là où les approches ressourcistes agissent essentiellement sur les ressources éducatives, une politique publique d'éducation qui viserait à augmenter la capacité (ou liberté réelle) des individus doit raisonner de façon articulée sur l'ensemble de ces dimensions. Gardons-nous cependant d'une lecture linéaire de ce schéma : d'abord parce que la liberté de choix ne s'exerce pas « une fois pour toutes » dans un univers de contraintes prédéfini ; ensuite parce que la liberté de choix n'est pas un donné, une sorte de prédicat du sujet, mais une capacité qui se construit au fil des contextes sociaux.

Une approche éducative pleinement capacitante devrait :

- prendre en considération non seulement les ressources octroyées, mais aussi les *réalisations effectivement atteintes* (fonctionnements), à savoir notamment les apprentissages ou acquis scolaires et en cours de vie réalisés ;
- prendre en considération non seulement les ressources, mais également les *facteurs de conversion*⁴, *individuels, sociaux ou environnementaux*, permettant à un élève de faire réellement usage des ressources éducatives (matérielles, pédagogiques, liées au curriculum...). Il s'agirait alors de s'intéresser non seulement aux « capacités individuelles » (les « talents », dans leur version la plus naïve), mais aussi aux facteurs sociaux qui contribuent à les construire (habitus, construction scolaire des compétences). Il faudrait encore – nous y reviendrons – analyser les facteurs environnementaux (opportunités éducatives) effectivement disponibles aux élèves.
- être attentive à la liberté de choix, pour discutable qu'elle soit dans le champ éducatif⁵.

La seconde partie de cet article entend s'appuyer sur le cadre de l'AC pour examiner les évolutions récentes des politiques éducatives telles qu'elles se présentent depuis une dizaine d'années en Communauté française de Belgique. Nous soutiendrons que les infléchissements récents observés signent une sortie partielle du cadre ressourciste, sans pour autant agir sur l'ensemble des leviers nécessaires à l'augmentation des capacités des élèves au sens proposé par Sen.

⁴ Certes, la question de la convertibilité des « capitaux » scolaires en pratiques ou accomplissements n'est pas nouvelle pour la sociologie : elle a notamment été abordée par Pierre Bourdieu à travers le concept d'habitus (ensemble des dispositions acquises par un individu au cours de sa socialisation au sein de sa classe sociale d'origine) – mais probablement de manière incomplète (focalisée sur les facteurs sociaux) et trop mécaniste : en tant que *structure structurée et structurante*, l'habitus fait office de « opérateur automatique de conversion » entre ressources scolaires et apprentissages. L'approche des capacités permet d'examiner de façon plus complexe ce que peut réellement accomplir un élève à partir d'un ensemble de ressources scolaires données.

⁵ La question de la liberté de choix acquiert une résonance particulière lorsqu'on se situe dans le champ de l'éducation, en raison de la nature asymétrique de l'acte éducatif et du statut particulier des mineurs d'âges (Saito, 2003). Développer les implications de cette question dépasserait le cadre de cet article. Insistons toutefois sur deux éléments à prendre en compte : (1) en éducation comme dans d'autres champs, la liberté de choix ne peut se réduire à une pure injonction à une responsabilité individuelle pure, déconnectée des contextes sociaux qui contribuent à la fois à sa formation et à son exercice ; (2) la liberté de choix en éducation doit être appréhendée dans une perspective temporelle élargie, car la construction de la liberté future d'un individu dans sa vie adulte passe par l'acquisition de fonctionnements (acquis) durant sa période de formation.

Encadré 2

Sen : l'égalité des capacités

Amartya Sen ambitionne d'élaborer une nouvelle « théorie de la justice » qui tente une voie de synthèse et de dépassement des principaux courants de la philosophie politique classique – en particulier, la théorie du bien-être des utilitaristes et les approches « libertariennes » accentuant l'égalité des droits. Si Sen se démarque des approches formelles de la liberté, c'est qu'il se propose de prendre en compte les conditions pratiques de la réalisation de cette liberté. Les pierres angulaires de son approche sont :

– la notion de *capacité*, définie comme l'ensemble des choix possibles, en termes de réalisations, auxquels un individu a réellement la possibilité d'accéder. Sen parlera ici d'étendue de la liberté (ou liberté réelle) ;

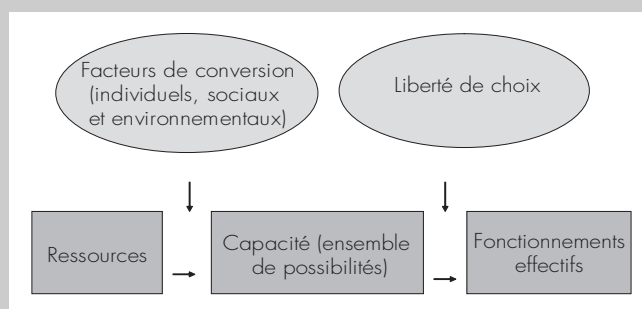
– les *fonctionnements*, qui correspondent aux réalisations effectives, aux « cours de vie » effectivement choisis par l'individu parmi l'ensemble de ceux qu'il peut atteindre ; ce souci renvoie à la préoccupation de Sen pour le « devenir concret » de la liberté ;

– les *facteurs de conversion*, qui correspondent à l'ensemble des facteurs – liés à l'individu et/ou au contexte dans lequel celui-ci évolue – qui facilitent (ou entravent) la capacité d'un individu à faire usage des ressources pour les « convertir » en réalisations concrètes (cf. Farvaque, 2006). Ces facteurs peuvent être *individuels* (caractéristiques strictement personnelles telles le sexe, l'âge, les caractéristiques génétiques...), *sociaux* (héritage social de l'individu (son « habitus ») définition sociale des rôles, des statuts, des identités de genre, etc.), ou encore *environnementaux* (contraintes/opportunités géographiques et institutionnelles, contexte normatif et culturel...). L'ensemble de ces facteurs constituent des « médiations » entre les ressources et la capacité effective des individus à opter pour les cours de vie qu'ils valorisent ;

– la *liberté de choix* : la capacité est aussi une capacité à *choisir*, parmi les cours de vie réellement accessibles, « la vie qu'on a envie de mener », en vertu d'un raisonnement appuyé sur des valeurs librement consenties (Sen, 1993, pp. 216-218).

La **figure 1** présente de façon schématique l'ensemble des dimensions constitutives de l'AC.

Figure 1

L'approche par les capacités**VERS UNE ÉGALITÉ
DES CAPACITÉS ?**

Depuis une dizaine d'années, en Communauté française de Belgique, une série de transformations ont marqué les politiques éducatives, notamment à la

suite des impulsions données par diverses instances européennes et internationales. On en retiendra ici trois facettes significatives : a) le tournant vers une égalité des acquis de base, b) le glissement vers une pédagogie par compétences, et c) les tentatives de régulation intermédiaire du système. Nous en

examinerons les fondements normatifs, à l'aune de l'approche par les capacités. Ces politiques récentes signent un double déplacement par rapport aux approches ressourcistes. La première mesure déplace le curseur de l'évaluation des ressources vers les résultats – les « fonctionnements ». Quant aux deux autres, si elles peuvent être interprétées – avec une certaine prudence – comme une prise en compte de certains des facteurs de conversion, elles s'appuient en même temps sur des discours normatifs concurrents portés par les politiques européennes. Rien ne permet dès lors d'affirmer l'émergence de politiques d'éducation pleinement axées sur le développement des capacités au sens de Sen. Notre analyse conduit plutôt à souligner l'ambivalence normative des évolutions en cours.

■ L'égalité des acquis de base

En CFB, les dix dernières années sont marquées par un déplacement du moment de l'évaluation du caractère égalitaire du système éducatif, non pas à l'entrée de l'école ou dans l'école, mais à l'issue d'une période de formation. Un idéal d'*égalité de résultats* s'affiche alors comme nouvel objectif politique. La prise de position adoptée en 1992 par le Conseil de l'Éducation et de la Formation⁶ est à cet égard radicalement nouvelle : « *Si l'on veut assurer effectivement la démocratisation de l'école [...], ce n'est pas seulement à l'entrée qu'il faut poser l'égalité, c'est aussi à la sortie. Ce qu'il faut viser, en plus de l'égalité des chances, c'est l'égalité des résultats* » (CEF, 1992, p. 17). C'est dans ce contexte que vont être définis des objectifs d'apprentissage communs à tous les élèves, quel que soit l'établissement fréquenté. Les notions de « socles de compétences » et de « compétences terminales » sont explicitement reliées à cet idéal d'égalité de résultats : « *Les socles de compétences jalonnent le difficile chemin qui doit conduire, au-delà de l'égalité d'accès à l'école, à l'égalité des résultats de l'action éducative...* » (ministère de l'Éducation, 1994, p 15). Ce mouvement n'est pas que rhétorique : il s'accompagne lentement de la construction d'instruments spécifiques de l'action publique (Lascoumes et Le Galès, 2004) : dans toutes

les disciplines scolaires de base, des socles de compétences à maîtriser par tous les élèves ont été définis ; des batteries d'épreuves d'évaluation sont en cours d'élaboration ; des épreuves externes d'évaluation devraient bientôt voir le jour.

Ce basculement progressif (et encore largement inachevé en CFB) en direction de l'égalité de résultats marque un dépassement de l'approche ressourciste : le curseur de l'évaluation se déplace des ressources vers les fonctionnements (les résultats en termes d'apprentissage pouvant, dans une perspective intrinsèque au système scolaire, être considérés comme des fonctionnements). Deux lectures peuvent en être proposées. D'une part, si l'on examine les justifications politico-pédagogiques qui ont sous-tendu la mise en place de ce nouvel objectif (*cf.* Draelants, Dupriez & Maroy, 2003), le principe d'égalité de résultats s'inscrit dans la perspective d'une éducation de base pour tous : en inscrivant dans la loi l'acquisition par tous les élèves d'un « socle commun » formulé en termes qualitatifs, autour d'un quadruple objectif (cognitif, civique, socioéconomique et subjectivant – art. 6 du décret « Missions »), l'égalité des acquis de base acte une mise entre parenthèse du principe méritocratique, le temps d'un tronc commun permettant l'acquisition des bases nécessaires à la citoyenneté. Durant cette phase, les mécanismes de sélection scolaire sont d'ailleurs partiellement atténués par l'organisation en « cycles d'apprentissages » et l'interdiction de redoublement. Le principe des « socles » s'apparente ainsi à la pensée de Walzer (1997), dans son célèbre plaidoyer pour un socle inconditionnel de savoirs que tous les élèves devraient maîtriser au terme d'une première étape de la scolarité (Dupriez et Verhoeven, 2006 ; Dubet, 2004).

D'autre part, ce principe d'égalisation des acquis n'est pas uniquement lié à un souci d'équité, mais émerge dans le cadre d'une transformation des modes de régulation des systèmes éducatifs, alimentée par un souci d'efficacité. Le développement d'une logique d'« *accountability* » (reddition de compte) peut ainsi être lu comme le signe d'une « *performativité* » des politiques éducatives (Ball, 2003)⁷, forcées de se construire à l'aune des normes fixées par des instances internationales. Dans ce

⁶ Structure consultative en matière d'enseignement et de formation qui regroupe la plupart des acteurs concernés : pouvoirs organisateurs, syndicats d'enseignants, universités, parents.

⁷ Entendons par là une pression constante sur les écoles et les enseignants en termes d'atteinte d'objectifs quantitatifs.

cadre, si un objectif d'évaluation des « fonctionnements » (résultats) émerge, il se réduit souvent à une version quantitative et instrumentale de ceux-ci. Le déplacement vers les acquis viserait alors davantage à renforcer l'efficacité du lien entre ressources et fonctionnements, conformément aux préoccupations des théories du capital humain (Becker, 1964) qui inspirent nombre de tentatives récentes de modernisation de la gestion publique dans le cadre européen (Robeyns, 2005).

En somme, cette injonction à l'acquisition d'un socle de connaissances à maîtriser par tous les élèves appelle une double interprétation. Il révèle simultanément une préoccupation pour les apprentissages réellement présents chez les élèves (dépassant en cela les politiques centrées sur les ressources) et la montée d'une logique d'évaluation externe et de reddition de compte. C'est sans doute dans la définition de la nature des résultats évaluables que peut se résoudre l'ambivalence soulignée ici : évaluer les acquis des élèves peut certes rencontrer la préoccupation de Sen pour le « devenir concret » de la liberté. Cependant, plus on réduit la définition des fonctionnements évaluables à des critères instrumentaux et unidimensionnels, plus on se rapproche d'une approche en termes de capital humain ; à l'inverse, plus on élargit ces critères à des finalités éducatives multiples et ouvertes, plus on permet aux acteurs éducatifs de construire ces critères de façon démocratique et délibérative, et plus on se rapproche d'une perspective pleinement capacitante.

■ L'approche par les compétences

En Communauté française de Belgique, comme dans de nombreux autres pays (Ropé, Tanguy, 1994), la notion de compétence a pris une place croissante au sein du champ de l'éducation. Le décret « missions » de 1997 place explicitement les compétences au cœur de l'action pédagogique, définissant celles-ci comme des « aptitudes à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » et les **compétences transversales** comme des « attitudes, démarches mentales et méthodologiques communes aux différentes disciplines, à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire ;

leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves » (art. 5). Ce décret-cadre formule une série de recommandations, telles que « *mettre l'élève dans des situations qui l'incitent à mobiliser des compétences [...]* » ; « *articuler théorie et pratique* » ; « *utiliser les technologies de la communication et de l'information, [...] outils de développement, d'accès à l'autonomie et d'individualisation des parcours d'apprentissage* », qui signifient toutes, d'une certaine manière, un déplacement des savoirs vers la capacité individuelle des élèves à en faire usage en situation.

Les compétences : une pédagogie « capacitante » ?

Au risque de simplifier la réalité, nous soutenons que cette insistance sur l'exercice des compétences peut être lue comme une tentative d'action sur les facteurs individuels de conversion, à savoir sur les capacités des élèves à convertir des ressources en fonctionnements (apprentissage et/ou capacités à faire face à des situations). Une série d'arguments peuvent être mobilisés en faveur de cette hypothèse.

1) Définissable comme une « *potentialité* », une « *règle générative de possibilités* » (Barbier, 1998), une « *structure générative capable de produire plus qu'elle n'a reçu* » (Rey, 1996), la notion de compétence porte en elle-même l'idée d'un transfert des ressources vers un ensemble très vaste de situations possibles. Une certaine idée de la conversion lui est donc inhérente.

2) Le glissement vers les compétences signe une mise en cause de la légitimité des savoirs scolaires pour eux-mêmes : les apprentissages n'ont de sens que s'ils sont mis au service de la résolution de tâches, de situations-problèmes. « *Le savoir n'est légitime qu'au travers de ses usages et de ses actualisations* » (Letor et Mangez, 2006). Les savoirs perdent leur statut de fins en soi pour devenir des *moyens* à mobiliser en situation.

3) La définition de la compétence comme « *capacité à agir en situation d'incertitude relative face à un problème complexe ou inédit* », ainsi que la notion de transfert de compétence peuvent être lues comme une façon de mettre au travail, d'« exercer », par une *simulation de situations*, la capacité individuelle à utiliser ces ressources.

4) C'est bien sur les facteurs *individuels* de conversion que l'on tente d'agir, et non sur l'espace des opportunités. Les compétences sont travaillées dans le huis-clos de l'institution scolaire et non en situation réelle ; d'autre part, l'influence d'approches cognitivistes et socioconstructivistes signale une attention aux mécanismes *individuels* d'apprentissage.

Le déplacement des savoirs vers les compétences peut dès lors être vu comme le signe d'une attention politique croissante à la capacité individuelle de faire usage des ressources pédagogiques – c'est-à-dire aux facteurs individuels de conversion. On peut alors y voir une forme de dépassement du cadre ressourciste.

Compétences et capital humain

Cette interprétation enthousiaste doit cependant être contrebalancée par une lecture plus critique qui s'est développée à la lisière de la sociologie du travail et de l'éducation (Tanguy et Ropé, 1994 ; Stroobants, 2000-2001). Ces travaux soulignent que la notion de compétence a été importée du champ économique, où elle a pris son essor dans les années 80, au même moment que les notions de flexibilité et d'employabilité, dans un contexte de rationalisation économique. L'essor des

compétences en éducation ferait avant tout écho à l'image d'un individu flexible attendue par le capitalisme post-fordiste. À charge d'une telle thèse, on notera que c'est par le biais des filières professionnelles que les compétences ont fait irruption dans la sphère scolaire. Des recherches ont par ailleurs montré que, dans ces filières, les compétences étaient moins abordées comme des capacités complexes de transfert que comme un ensemble de tâches instrumentales associées à un poste de travail (Leter et Mangez, *op. cit.*). Ainsi, la mise en œuvre différenciée des compétences selon les segments du système éducatif renvoie à différentes « bases informationnelles d'évaluation en justice » (voir **encadré 3**).

Comme le montre Farvaque pour le champ des politiques de formation (2005), deux bases informationnelles contrastées viennent asseoir les approches par compétences : à la base informationnelle des capacités (visant à renforcer l'autonomie) s'opposerait une base informationnelle adéquationniste, assimilable aux théories du capital humain.

En somme, il faut se garder de toute interprétation univoque qui verrait dans le déploiement des approches par les compétences le signe d'une nette avancée en

Encadré 3

Sen et les bases informationnelles d'évaluation en justice

Pour Sen, les « *bases informationnelles de jugement en justice* » constituent des ensembles de règles qui permettent de sélectionner certains types d'informations au détriment d'autres, pour évaluer une situation (Sen, 2000, p. 111). S'appuyant sur une conception de la justice sociale, sur une certaine définition de l'acteur social et de la responsabilité individuelle (versus collective), elles définissent les critères pertinents à l'évaluation publique ainsi que les instruments et indicateurs de mesure correspondants. Plusieurs bases informationnelles de jugement se disputent le champ des politiques éducatives (voir notamment Robeyns, 2005) et répondent notamment aux questions suivantes : faut-il évaluer essentiellement les ressources (base ressourciste), postulant ainsi que l'utilisation qu'en font les élèves relève alors de leur seule responsabilité ? Faut-il valoriser l'éducation pour elle-même ou pour ses conséquences sociales ? Et si l'on considère que l'éducation doit être évaluée dans ses effets, faut-il se centrer sur des objectifs de développement individuel ou collectif ? Faut-il privilégier les effets collectifs de nature économique, ou englober des enjeux de développement social ou politique plus larges (démocratie, tolérance...) ? Les réponses à ces questions se traduisent par des outils et des indicateurs différents dans l'évaluation des systèmes éducatifs : va-t-on mesurer uniquement la quantité de ressources financières consacrées à l'éducation, ou prendre en compte également la performance des systèmes à produire des connaissances purement scolaires (indicateurs de résultats), ou encore inclure dans l'évaluation des indicateurs d'estime de soi voire d'épanouissement des élèves ?

direction d'une pédagogie pleinement capacitante. Non seulement l'attention se focalise sur les seuls facteurs individuels de conversion, négligeant ainsi les conditions sociales de leur construction ; mais en plus, certains segments du système éducatif semblent ancrés dans une tout autre base informationnelle.

Réguler en agissant sur le champ des possibles

Augmenter « les capacités » des élèves ne peut se réduire à une action sur les facteurs individuels de conversion. La démarche implique en outre d'inclure une action sur le champ des possibles, sur l'étendue des libertés réelles des individus. Ceci suppose d'examiner l'ensemble des facteurs de conversion, y compris collectifs et environnementaux, ainsi que la liberté de choisir entre différentes options valorisables.

Dans le domaine de l'action publique en éducation, peu de tentatives d'influer sur les facteurs environnementaux de conversion ont été mises en œuvre jusqu'ici. On évoquera toutefois les timides essais de régulation intermédiaire du système (pilotage, bassin scolaire) qui, en CFB, se proposent d'établir des mécanismes de coordination locale en vue d'un accès plus équitable de chaque élève à l'offre éducative. Mais avant d'analyser ces propositions politiques à l'aune de l'approche des capacités, il nous faut examiner ce qui constitue actuellement des freins environnementaux à la conversion des ressources dans le champ scolaire : d'une part, à partir des travaux sur *l'effet établissement*, on rappellera l'inégale qualité des environnements éducatifs ; d'autre part, on montrera que *l'asymétrie des flux d'élèves* inhérente aux effets du quasi-marché scolaire ainsi que l'irréversibilité des parcours d'orientation constituent une limitation à l'étendue de la liberté des élèves.

Des contextes d'apprentissage inégaux

Certes, la liberté formelle d'accès à l'éducation est en vigueur depuis longtemps ; cependant, l'examen des opportunités réelles ou du champ des possibles au sein du système éducatif, tel qu'il fonctionne, amène à plus de scepticisme. Les développements récents de l'analyse de l'effet établissement (Thrupp, 1999 ; Dumay et Dupriez, 2004) constituent un premier indicateur de l'inégalité de l'espace des opportunités

offert aux élèves. Au départ du constat d'une forte dispersion des acquis des élèves, les auteurs dégagent un « effet établissement » responsable, pour partie, des inégalités scolaires. En démontrant que cet effet est lié (a) à la composition du public dans chaque école (le *school mix*), (b) aux pratiques pédagogiques et organisationnelles propres à l'établissement, et (c) à l'interaction de ces variables (a et b), ces travaux confortent la thèse d'une disparité des contextes d'apprentissage⁸. Autrement dit, les établissements sont sources d'inégalités renforcées, non seulement en vertu de l'effet de pairs ou effet de composition (la ségrégation sociale entre écoles étant en elle-même source d'inégalité de résultats), mais aussi parce que cette composition influence pour partie les pratiques pédagogiques et gestionnaires des écoles, contribuant ainsi à la différenciation des environnements éducatifs. À quoi sert-il dès lors de déployer des politiques d'égalité de traitement (tronc commun ou transmission de compétences de base par exemple) si celles-ci s'implémentent dans des environnements sociaux et pédagogiques qui tendent à accroître les inégalités de résultats ? L'inégale qualité des environnements éducatifs constitue bien un facteur environnemental qui vient restreindre la possibilité de convertir les ressources éducatives en apprentissages effectifs.

Quasi-marché scolaire et irréversibilité des parcours

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

⁸ Cette forte disparité entre établissements est particulièrement marquée en CFB, en raison de caractéristiques propres au système éducatif : alliage entre liberté du choix d'un établissement (absence de régulation de la demande) et forte différenciation du système (tronc commun court et importante autonomie pédagogique des établissements).

voire à renforcer, les inégalités entre établissements. Plusieurs mécanismes semblent en effet inhérents au quasi-marché : ce dernier renforce la ségrégation sociale entre établissements, et contribue au développement de stratégies de « distinction » des établissements (occupation d'une « niche éducative » en termes d'offre et d'identité d'école, cf. Duriez et Cornet, 2005). Ces logiques de distinction accentuent la disparité des contextes d'apprentissage et doivent donc être régulées si l'on veut agir sur les facteurs environnementaux de conversion.

En outre, l'interdépendance compétitive se traduit par une *asymétrie des flux* d'élèves, « *révélatrice des relations hiérarchiques entre établissements* » (Delvaux, 2005) : les mouvements entre établissements positionnés différemment sur le quasi-marché sont asymétriques, car il existe des établissements dominants (en mesure de contrôler la composition de leur public) et d'autres qui, en position faible, jouissent d'une faible capacité d'action sur leur public, et sont contraints de composer avec les élèves envoyés par d'autres. Il faut alors prendre acte d'une plus forte *irréversibilité* des parcours scolaires des élèves amenés – dès le départ ou après une orientation précoce – à fréquenter des établissements moins bien positionnés : empiriquement, il s'avère beaucoup plus difficile pour ceux-ci de regagner des contextes scolaires plus performants. Un élève qui entame sa scolarité dans un établissement de la « périphérie » devra, s'il souhaite accéder à un établissement en position de force, déjouer les effets de la construction des « carrières scolaires négatives » (Andreo, 2005, Van Zanten 2001), que contribuent à construire de tels environnements scolaires. Les situations où de tels élèves parviennent à construire les atouts socialement et scolairement nécessaires à leur propre ascension scolaire sont d'ailleurs souvent présentées comme des « *success stories* » (histoires de réussite) individuelles. Ainsi, non seulement l'espace des opportunités est inégal en raison de la disparité entre établissements, mais l'asymétrie des flux montre une plus grande fermeture de cet espace au fil de leur parcours pour les élèves initialement désavantagés.

La question de l'irréversibilité des parcours passe aussi par d'autres mécanismes, qui touchent plus généralement à l'orientation des élèves. Plusieurs exemples mériteraient ici d'être développés. On

rappellera en ce sens que, durant le premier cycle du secondaire (conçu comme un tronc commun indifférencié), les élèves moins performants sont orientés vers une année complémentaire, dont on sait qu'elle débouchera presque à coup sûr sur les filières moins nobles (techniques ou professionnelles). De même, peu d'élèves orientés à un moment donné vers les filières professionnelles feront plus tard le chemin inverse, alors que les passerelles entre formes d'enseignement sont garanties par la loi. Le droit à l'orientation (et à la réorientation) scolaire est entravé lorsqu'il n'est pas garanti par des facteurs sociaux et environnementaux de conversion. Or, l'analyse des mécanismes d'orientation révèle un certain nombre de freins à cette conversion. Ainsi, le fait d'être scolarisé dans un environnement scolaire peu favorable, non seulement ne constitue pas un contexte propice au développement des compétences individuelles, mais en plus, agit sur ce que Sen appelle les « *préférences adaptatives* » des élèves. Nos recherches récentes⁹ montrent en effet que les élèves (re)construisent leurs projets (de formation et de vie) au fil des réorientations dont ils font l'objet – le plus souvent, à la baisse. La perception subjective qu'a l'élève de son champ des possibles évolue au fil des environnements scolaires fréquentés. Enfin, du point de vue de l'équipement institutionnel, la réorientation est rendue difficile par la relative absence, dans les établissements en position forte, de dispositifs de prise en charge et de remise à niveau des élèves venant de filières ou d'écoles de second ordre.

La régulation intermédiaire du système éducatif

En regard de ces constats inquiétants relatifs aux facteurs environnementaux de conversion du système éducatif et à l'irréversibilité des parcours, il convient à présent de pointer l'émergence de propositions politiques visant à agir sur ces contextes – sur l'espace des opportunités réelles en matière d'éducation. Deux mesures politiques seront brièvement convoquées ici : le renforcement de l'action des

⁹ Dans le cadre d'un programme de recherche mené au GIRSEF portant sur les « Modes de régulation du système éducatif et transformation du rapport à la scolarité des élèves » (Convention « Actions de Recherches Concertées » n° 02/07-274), un volet du travail (mené par J.-Y. Donnay en collaboration avec Marie Verhoeven) est consacré à l'expérience scolaire de jeunes scolarisés dans l'enseignement professionnel et technique, et analyse notamment les effets de telles trajectoires sur la construction de l'identité sociale projetée des jeunes.

professionnels de la régulation intermédiaire ; les tentatives de création d'instances de régulation zonale (bassins scolaires).

D'une part, le déploiement et le renforcement du pouvoir d'action d'une série de professionnels de la régulation intermédiaire (conseillers ou accompagnateurs pédagogiques, inspecteurs...) peut signaler une volonté politique de travailler davantage à une égalisation des contextes. La mission de ces professionnels de la régulation consiste en effet à outiller les établissements pour leur permettre d'opérationnaliser les réformes (notamment l'approche par les compétences) de façon la plus équitable possible. D'autre part, la sphère politique témoigne, depuis peu, d'une sensibilité nouvelle pour la mise en place de dispositifs de régulation à un niveau zonal, visant à réduire la ségrégation entre établissements liée à l'interdépendance compétitive¹⁰. L'enjeu est bien d'agir sur le mode de régulation du système éducatif, dans le sens du développement d'un modèle de « *responsabilité collective* » passant par la mise en place de zones de concertation entre établissements (Delvaux, 1999, 2005). Ce modèle pourrait permettre de mobiliser et de responsabiliser l'ensemble des acteurs d'un bassin scolaire autour d'objectifs communs à atteindre, en termes d'efficacité mais aussi d'équité : on envisage par exemple la mise en place de mécanismes de contrôle des flux d'élèves¹¹, qui permettrait de limiter la ségrégation sociale entre établissements ; cela passe également par une limitation des possibilités de changement d'école en cours de cycle, dans la perspective explicite d'éviter, en cours de scolarité, des transferts importants d'élèves des écoles les plus favorisées vers d'autres établissements moins réputés. Il s'agirait également, à travers des conseils de zone, de construire une coordination optimisée de l'offre éducative, afin d'éviter des concurrences stériles entre établissements qui servent davantage des processus de distinction des écoles que la recherche de l'intérêt général. Si le projet politique exprimé pose de nombreuses questions, il peut néanmoins être considéré comme une piste d'action sur les facteurs environnementaux de conversion au sein

du système : en dotant les espaces locaux d'équipements de coordination en vue de davantage d'équité, on agit bien sur l'espace institutionnel des possibles. On peut alors supposer que, moins orientée par les jeux de concurrence et de distinction entre établissements, la liberté réelle de choix scolaire des élèves se verrait élargie.

* *
*
*

Nous nous sommes attachés, dans cet article, à interroger les limites cognitives et normatives des politiques éducatives en communauté française de Belgique, au regard de l'approche par les capacités d'Amartya Sen.

Le principe d'égalité des chances traverse, depuis le 19^e et tout au long du 20^e siècle, le débat sur l'égalité dans le monde scolaire. Nous avons insisté sur la sédimentation des conceptions successives de l'égalité (égalité d'accès, égalité de traitement, égalité par les politiques compensatoires) et sur la construction historique de l'approche ressourciste de l'égalité des chances.

Les transformations récentes des politiques éducatives laissent apparaître d'autres conceptions de l'égalité, qui présentent un certain nombre de démarcations par rapport à ce modèle historique. Dans les termes de l'AC, nous avons qualifié ces évolutions en mettant en évidence un double dépassement de l'approche ressourciste : une attention nouvelle portée sur les résultats et une attention croissante accordée aux facteurs de conversion – à travers une intervention sur les facteurs individuels de conversion (approches par compétences), ou encore une action sur les contextes ou équipements institutionnels par la régulation intermédiaire du système éducatif.

Cependant, d'un point de vue plus normatif, notre analyse fait apparaître à quel point ces évolutions sont trop modestes pour pouvoir identifier un réel basculement des politiques éducatives vers une perspective capacitante. Selon nous, la politique d'égalisation des acquis de base demeure lacunaire. Faute d'instruments de mesure des savoirs acquis par les élèves, en Belgique, les autorités continuent à ignorer globalement ce que les élèves font des ressources

¹⁰ cf. le Contrat stratégique pour l'éducation mis au débat en 2005 par la ministre de l'Enseignement, Marie Arena.

¹¹ Tout récemment implémentés à travers un décret, fortement controversé, sur la régulation des inscriptions scolaires.

scolaires mises à leur disposition et dans quelle mesure ces ressources sont transformées en apprentissages. Et en l'absence d'une telle information, il est évidemment difficile d'adopter des stratégies spécifiques qui garantiraient la maîtrise du socle par tous. Nous avons mis en évidence la double signification de cette évolution : si elle dépasse par certains aspects une perspective ressourciste, elle renvoie, dans certaines de ses figures concrètes, à une logique d'évaluation externe et de reddition de compte. De même, nous avons souligné combien l'approche par les compétences, si elle permet sans doute de travailler sur les facteurs individuels de conversion des ressources scolaires, doit aussi être lue comme l'importation dans le champ scolaire de préoccupations d'employabilité et de flexibilité proches de la base informationnelle adéquationniste propre aux théories du capital humain en vogue sur la scène européenne.

Mais notre analyse a surtout mis en évidence la faiblesse de l'action publique sur les facteurs collectifs et environnementaux. Dans ce sens, un des apports importants de l'approche par les capacités pour l'analyse des politiques éducatives est bien de souligner combien une politique dont l'objectif est d'étendre les libertés réelles de chacun ne peut faire l'impasse sur l'ensemble de ces paramètres. En

particulier, la hiérarchisation sévère des établissements et l'inégale qualité des environnements éducatifs sont des facteurs qui entravent la conversion des ressources éducatives en apprentissages.

Notons enfin qu'au-delà d'une analyse intrinsèque au système scolaire, l'évaluation de la justice en matière d'éducation se doit aussi d'adopter une approche extrinsèque – de penser la contribution de l'institution scolaire à la justice sociale dans son ensemble. Cela nous conduirait, dans un autre article, à interroger les liens institutionnels qui se tissent, et se resserrent aujourd'hui, entre système éducatif (et formatif) et marché du travail. C'est en ce sens qu'une approche transitionnelle, telle qu'esquissée et soutenue par Schmid et Gazier (2002), mériterait d'être examinée avec attention : dépassant la question des *moyens* de la liberté, elle permet d'interroger son *étendue*. Selon nous, l'aménagement systématique et négocié de transitions entre le monde éducatif et le monde productif permettrait d'étendre les libertés réelles des élèves – à condition, bien évidemment, que ces mesures s'accompagnent de créations d'emploi et d'actions sur les équipements institutionnels du marché du travail¹².

¹² Droits nouveaux du travailleur (droits à transition), transformation de l'assurance-chômage en assurance-emploi, professionnalisation des intermédiaires du marché du travail, etc.

Bibliographie

Andréo Ch. (2005), *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*, Lille, Presses du Septentrion.

Bajoit G (2003), *Le changement social : approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*, Paris, A. Colin.

Ball S.J. (2003), « The teacher's soul and the terrors of performativity », *Journal of Educational Policy*, vol. 18, n° 2, pp. 215-228.

Barbier J.-M. (Éd) (1998), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

Becker G. (1964), *Human Capital*, Columbia University Press.

Berthelot J.-M. (1983), *Le piège scolaire*, Paris, PUF.

Blais M.-C., Gauchet M., Ottavi D. (2002), *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard Éditions.

Boudon R. (1973), *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Colin.

Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Minuit.

Bourdieu P et Passeron J.-Cl. (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

Brighouse H. (2000), *School choice and Social Justice*, Oxford, Oxford University Press.

Conseil de l'éducation et de la formation (1992), *Les objectifs généraux du système d'enseignement et de formation*. Bruxelles : document non publié.

Delvaux B. (1999), « Négocier la diversité : une utopie ? », in D. Meuret (dir), *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, pp. 155-171.

Delvaux B. (2005), « Régulation des interdépendances entre écoles : vers un modèle de responsabilité collective ? », *Recherches Sociologiques*, Vol. XXXVI, n° 1, pp. 29-52.

Draelants H., Dupriez V. & Maroy C. (2003), « Le système scolaire en Communauté française », *Dossier du Crisp*, n° 59, Centre de Recherche et d'Information SocioPolitique, Bruxelles.

Dubet F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, « L'épreuve des faits ».

Dubet F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris, Seuil, « La république des idées ».

Dumay X. et Dupriez V. (2004), « Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? », *Les Cahiers de recherche en éducation et en formation*, n° 36, pp. 3-20.

Dupriez V. et Cornet J. (2005), *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles, De Boeck Université.

Dupriez V. et Maroy C. (2003), "Regulation in school systems : a theoretical analysis of the structural framework of the school system in French-speaking

Belgium", *Journal of education policy*, 18 (4), pp. 375-393.

Dupriez V. et Verhoeven M. (2006), « Le renouvellement du débat sur l'égalité à l'école : fondements normatifs et politiques éducatives en Belgique francophone », *Les Temps Modernes*, n° 637-638-639, pp. 479-501.

Dupriez V., Oriane J.-F. et Verhoeven M. (dir.) (à paraître), *De l'école au marché du travail : l'égalité des chances en question*, soumis pour publication.

Esping-Andersen G. (1999), *Les trois mondes de l'État-providence : essai sur le capitalisme moderne*, Paris, PUF, « Le lien social ».

Farvaque N. (2003), « Conventions et institutions d'évaluation dans l'approche par les capacités de Sen : des repères pour l'action publique ? » Intervention au colloque *Convention et institutions. Approfondissements théoriques et contributions au débat politique*, Paris, 12-13 décembre.

Farvaque N. (2005), « Bases d'information et conventions d'évaluation dans l'approche par les capacités de Sen », in F. Eymard-Duverney et O. Favereau (Éds), *Conventions et Institutions, approfondissements théoriques et contributions au débat politique*, Paris, La Découverte (à paraître).

Farvaque N. (2006), « Les apports de l'approche par les capacités de Sen pour penser l'action publique en éducation », in Dupriez V., Oriane J.-F. et Verhoeven M. (dir.), déjà cité.

Giddens A. (1998), *The third way, the renewal of social democracy*, Polity Press, London.

Grootaers D. (1998), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, CRISP.

Grootaers D. (2005), « Les mutations de l'égalité des chances à l'école », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, Bruxelles, n° 1893.

Lascombes P. et Le Galès P. (dir.), (2004), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

- Letor C. et Mangez E. (2006), « Tensions autour de la notion de compétence : une pédagogie invisible dans un contexte d'objectivation des résultats » in Dupriez V., Orienne J.-F. et Verhoeven M. (dir.), déjà cité.
- Maroy C. et Dupriez V. (2000), « La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone », *Revue française de Pédagogie*, 130, pp. 73-87.
- Maroy C. (2004), *Regulation and Inequalities in European Education Systems, Rapport de recherche*, Louvain-la-neuve, GIRSEF.
- Ministère de l'Éducation (1994), *Les Socles de compétences*. Bruxelles : document non publié.
- Rawls J. (1991) [1971], *Théorie de la Justice*, Paris, Seuil [A *theory of justice*. Oxford: Oxford University Press].
- Rey B. (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris : ESF
- Robeyns I. (2005), "Three models of education: Rights, capabilities and human capital", *Theory and Research in Education*, 4 (1), pp. 69-84.
- Ropé F. et Tanguy L. (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, l'Harmattan, « Logiques sociales ».
- Saito M. (2003), "Amartya Sen's Capability Approach to education : a critical exploration", *Journal of Philosophy of Education*, 37 (1), pp. 17-33.
- Sen A. (1990), « Justice : Means versus Freedoms : Achievements and Limitations of the Market Mechanism in Promoting Individual Freedoms », *Oxford Economic Papers*, 45 (4), pp. 519-541.
- Sen A. (1993) [1987], *Éthique et économie*, Paris, PUF, « Quadrige ».
- Sen A (2000), *Repenser l'inégalité*, Paris, Seuil.
- Sennet R. (2003), *Respect. De la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité*, Paris, Albin Michel.
- Schmid G. et Gazier B. (Éds.) (2002), *The Dynamics of Full Employment. Social Integration Through Transitional Labour Markets*, Cheltenham, Edward Elgar.
- Stroobants M. (2000-2001), « Pour en finir avec les compétences », *Cahiers Marxistes*, déc-janv. 2000-2001, pp. 179-184.
- Thrupp M. (1999), *Schools making a difference. Let's be realistic*, Buckingham, Philadelphia : Open University Press.
- Vandenberghe V. (2002), *Un enseignement à réguler, des filières à revaloriser : états des lieux et utopie*, Bruxelles : Labor.
- Van Haecht A. (1985), *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles : Éd. de l'ULB
- Van Parijs P (1991), *Qu'est-ce qu'une société juste ?* Paris, Seuil.
- Van Zanten A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, coll. « Le lien social ».
- Walzer M. (1997), *Sphères de justice*, Paris, Seuil.

Résumé

Vers des politiques d'éducation « capacitantes » ?

Par Marie Verhoeven, Jean-François Oriante, Vincent Dupriez

Ce texte traite des limites des politiques éducatives en Communauté française de Belgique, interrogées à l'aune de la théorie des capacités d'Amartya Sen. Les auteurs soutiennent l'hypothèse selon laquelle l'action publique récente en matière d'éducation témoigne d'un double déplacement des politiques d'égalité des chances, traditionnellement axées sur la redistribution de ressources éducatives : par l'intérêt pour l'égalisation des résultats, d'une part, et par une préoccupation pour les facteurs individuels, collectifs et institutionnels facilitant ou non l'usage des ressources éducatives par tous les élèves, d'autre part. Ils montrent cependant à quel point ces politiques restent trop sommaires et ambiguës pour que l'on puisse réellement parler de politique d'éducation capacitante.

Mots-clés

Approche par les capacités, politique d'éducation, Belgique

Journal of Economic Literature : D 63, I 21