



**HAL**  
open science

## Chapitre 14. Jean-Louis Derouet

Nathalie Boucher-Petrovic, Yolande Combès

► **To cite this version:**

Nathalie Boucher-Petrovic, Yolande Combès. Chapitre 14. Jean-Louis Derouet : Logique industrielle et compromis d'établissements. Pierre Moeglin. Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012), Presses Universitaires de Vincennes (PUV), pp.237-246, 2016, Collection "Médias", 978-2-84292-547-5. hal-01394329

**HAL Id: hal-01394329**

**<https://hal.science/hal-01394329>**

Submitted on 9 Nov 2016

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

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

*Le fait industriel est là et, pour en cerner tenants et aboutissants et mesurer l'influence, il faut évidemment commencer par le reconnaître – ce que J. Gadrey\*, dans le chapitre précédent, fait a contrario. Pour sa part, J.-L. Derouet procède du constat inverse : il y a bien d'après lui une logique industrielle, dont les manifestations sont flagrantes et dont le principe régulateur est aisément identifiable ; fondée sur l'impératif du rendement maximal, cette logique a pour but de « rabattre toute métaphysique » en réduisant les questions qui se posent à de simples problèmes techniques. Toutefois, ajoute-t-il, si cette logique occupe une place importante dans le monde de l'éducation, elle n'y occupe pas toute la place. Elle y côtoie en effet d'autres logiques, civique, domestique, marchande, etc., avec lesquelles elle est en concurrence, par rapport auxquelles ses tenants se déterminent et avec lesquelles il leur faut composer. Contextualiser la portée de la logique industrielle en éducation par rapport à ses concurrentes, tel est l'objet de ce chapitre.*

## Chapitre 14

Jean-Louis Derouet

### Logique industrielle et compromis d'établissements

Nathalie Boucher-Petrovic

Yolande Combès

En 1989, lorsqu'il publie l'article dont sont tirés les extraits ci-dessous, J.-L. Derouet est professeur de sociologie à l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), où il dirige le Groupe d'études sociologiques. Ses recherches portent sur les transformations du système éducatif et il s'intéresse plus particulièrement à l'organisation des établissements d'enseignement, à leur mode de fonctionnement et à ce qu'il nomme leur statut « d'entreprise composite ». À la lumière du courant dit « des économies de la grandeur », alimenté par L. Boltanski et L. Thévenot<sup>1</sup> et leurs travaux sur les principes de justification et de justice, il montre en particulier que le fonctionnement de ces établissements obéit simultanément et contradictoirement à plusieurs principes – correspondant aux logiques « civique », « domestique », « industrielle » et « marchande » –, lesquelles constituent « le stock de référence fondamental dans lequel puisent le plus fréquemment les argumentations »<sup>2</sup>.

Son constat de départ est que le consensus sur lequel l'institution scolaire a reposé jusqu'à la fin des années 1960 a ensuite été remis en cause. Il s'attache donc à repérer les valeurs sur lesquelles pourraient être élaborés de nouveaux « compromis locaux », selon l'expression qu'il utilise dans une publication ultérieure<sup>3</sup>. Ce faisant, il interroge les logiques en lice et observe que, depuis 1982, la notion de projet d'établissement fait florès dans l'Éducation nationale, du primaire au supérieur, que « les parentés avec la notion de projet d'entreprise sont quelquefois explicites » et surtout que l'usage de cette notion « s'inscrit dans un courant d'industrialisation de l'éducation où les expériences menées par Bertrand Schwartz à la tête de l'École des Mines de Nancy ont joué un rôle pilote ». Aussi formule-t-il l'hypothèse selon laquelle la référence au projet d'établissement

---

<sup>1</sup>Boltanski et Thévenot 1991.

<sup>2</sup>Derouet 1989 : 27.

<sup>3</sup>Derouet 1992.

pourrait marquer « une forme moderne de la volonté de rationalisation » du système éducatif, laquelle renverrait à ce qu'il appelle lui-même un « courant d'industrialisation de l'éducation »<sup>1</sup>. Certes, ajoute-t-il, cette « volonté de rationalisation » traduit un impératif suffisamment ancien pour que les premières occurrences en soient repérables au début du XX<sup>e</sup> siècle, dans les écrits de J. Wilbois\* datant de 1922, qu'il est d'ailleurs l'un des rares sociologues contemporains à citer encore. Il note cependant que cette nouvelle rationalisation est porteuse d'un projet industriel transformé. De fait, la première rationalisation « unissait une organisation centralisée et standardisée de l'école [...] en offrant partout les mêmes références culturelles, les mêmes critères d'évaluation », alors que la seconde « ne se fait pas par la voie réglementaire, mais par le consentement et la participation des individus »<sup>2</sup>. Dès lors, elle suscite une tension entre deux idéaux : celui de l'obligation civique et de l'égalité face à l'instruction et celui qui, privilégiant le critère de l'efficacité, prône l'assimilation de l'établissement scolaire à l'entreprise et sa conformité aux règles entrepreneuriales du management et de l'évaluation. Ce nouveau modèle industriel éclipse les modèles civique et domestique (ce dernier étant centré sur l'idéal de communauté scolaire), sans toutefois les faire disparaître tout à fait. Du moins est-ce ce que J. L. Derouet s'efforce de mettre en évidence en rendant compte de la manière dont les principes constitutifs de ces différents modèles de compétences – ainsi que le modèle marchand qu'il ajoute ensuite – se croisent, chacun renvoyant à des « cités politiques<sup>3</sup> » différentes et concurrentes au sein de chaque établissement et dans le système éducatif en général. Aux « cités politiques » il préférera d'ailleurs ultérieurement la notion de « mondes » (Derouet et Dutercq, 1997) qu'il doit probablement à la sociologie pragmatique d'H. Becker.

Dans le passage précédant ces extraits il évoque les principes respectifs des logiques (ou modèles) civique et domestique, mettant en lumière la cohérence que chacune d'entre elles établit entre des aspects aussi différents que leurs définitions respectives du savoir, les conceptions qu'elles se font de l'enfant, leurs points de vue sur la sélection des élèves et leurs conceptions des rapports entre maître et élève. Il établit notamment que le principe ultime – ou « principe régulateur » – de la logique civique est l'intérêt général (service public), l'enseignement y étant fondé sur des valeurs universelles, tandis qu'une hiérarchie verticale et l'affirmation des singularités propres à chaque discipline scolaire affranchissent l'école de tout contrôle local ; à l'inverse, la logique domestique repose sur les idées de communauté scolaire et de continuité entre éducation dans la famille et éducation à l'école, l'accent y étant mis sur la formation du caractère (savoir-être). La première de

---

<sup>1</sup> Derouet 1989 :11.

<sup>2</sup> Derouet 1989 :12.

<sup>3</sup> Boltanski et Thévenot 1991.

ces deux logiques privilégie donc la méritocratie, tandis que la seconde se refuse à la sélection scolaire. Or, c'est contre l'une et l'autre que s'affirme la logique industrielle, dont il est question maintenant.

Derouet, Jean-Louis (1989). « L'établissement scolaire comme entreprise composite. Programme pour une sociologie des établissements scolaires ». In Boltanski, Luc, Thévenot, Laurent (dir.) (1989). *Justesse et justice dans le travail*. Paris, Puf, *Cahiers du Centre d'Études de l'Emploi*, n° 33 :11-42.

[p.24-26] : « L'affirmation de la nature industrielle est plus récente que celle des logiques précédentes (civique et domestique). Elle ne s'épanouit dans les discours officiels que depuis cinq ou six ans, mais ses racines remontent au moins à la fin du XIXe siècle où un certain nombre de disciples de Fayol avaient envisagé une rationalisation de l'éducation à partir des principes de l'organisation administrative (Wilbois, 1922). Le principe régulateur en est le rendement, ce qui explique qu'une des préoccupations centrales de la logique industrielle soit l'évaluation : évaluation des performances des élèves, évaluation des maîtres, évaluation des établissements et du système éducatif dans son ensemble.

Assimilé à l'entreprise, l'établissement scolaire a dans cette optique une existence très forte et le chef d'établissement doit disposer d'une initiative étendue. A la différence de la logique civique qui cherche à rendre l'espace le plus abstrait possible, et de la logique domestique qui croit, avant tout, au face à face entre les personnes, la logique industrielle s'appuie beaucoup sur les objets au point que ce sont eux qui semblent commander l'évolution des établissements.

“Le développement des nouveaux moyens d'enseignement renouvelle les conditions de l'action éducative. C'est particulièrement le cas aux États-Unis où l'on assiste à un essor rapide des centres documentaires, de la télévision scolaire, de l'enseignement programmé. Dans un secteur où les dépenses de personnel représentent une part majeure des dépenses totales, l'intervention du capital technique est un fait nouveau qui doit aller en se développant. Mais pour que ces moyens puissent être utilisés dans les meilleures conditions de rentabilité et d'efficacité, l'établissement scolaire doit se transformer. Dans le passé, déjà, les bibliothèques de classe, dépourvues de soutien logistique, étaient relativement inefficaces. C'est au niveau d'une bibliothèque centrale d'établissement qu'il importait de concentrer les moyens. Il en est de même aujourd'hui pour les nouvelles formes de documentation. Il est nécessaire de créer, dans chaque école, une institution commune où les élèves et les professeurs auront accès et pourront utiliser l'information dans les meilleures conditions.” (Hassenforder, 1968).

A la limite (que représente l'enseignement programmé), l'enseignement pourrait se résumer à un face à face entre un élève et un écran, qui se situerait dans chaque foyer. Certains avaient d'ailleurs envisagé la disparition des établissements scolaires ou leur réduction à de simples centres d'évaluation périodique. Ceux-ci justifient cependant leur existence par la concentration des ressources techniques, car la pédagogie industrielle envisage sans frémir la disparition des espaces de sociabilité traditionnels.

“L'application d'une analyse scientifique aux situations pédagogiques fait ressortir de plus en plus le caractère inadéquat de la classe traditionnelle... Dans la recherche d'une productivité accrue, le fonctionnement même de la classe est contesté. Certains cours magistraux seraient prononcés avec plus de profit devant plusieurs classes réunies. Par contre, les travaux en groupes exigent un petit nombre d'élèves. Enfin, une part du travail effectué en classe pourrait être réalisée individuellement dans le cadre de centres documentaires bien organisés. Toute cette analyse tend à mettre l'accent sur la flexibilité nécessaire du groupe, mais pour réaliser cette flexibilité, une coordination est indispensable. Les pouvoirs et les moyens à la tête de l'établissement doivent être renforcés en conséquence... Bref, dans le système traditionnel, l'école est une collection de classes juxtaposées. Dans une perspective d'avenir, l'établissement scolaire devient un organisme vivant, une entreprise dotée de services communs (Hassenforder, 1968).”

La pédagogie civique et la pédagogie domestique confèrent une résonance politique et morale, la première au problème du savoir et de la culture, la seconde au problème de la personne et du bonheur. Le propre de la pédagogie industrielle est de rabattre toute métaphysique et de faire de ces questions des problèmes techniques. Ainsi, l'objectif premier de l'enseignement n'est ni le savoir, ni le savoir-être, mais une série de savoir-faire que la pédagogie par objectifs décompose en de savantes taxinomies, comme d'autres avaient décomposé les tâches industrielles. Certains y dénoncent un behaviorisme pédagogique antihumain, mais la pédagogie industrielle se justifie au nom de la démocratisation des études. Ainsi analysés, et débarrassés du

flou de leurs implications culturelles, les savoirs fondamentaux deviendraient accessibles à tous, quelles que soient leurs origines sociales et culturelles. C'est la thèse du "*mastery learning*", qui substitue à l'idée d'égalité des chances celle d'égalité des résultats<sup>1</sup>. Ce n'est pas que la question de la sélection scolaire pose un problème moral : les inégalités de capacité entre les individus sont un fait, seule leur mesure pose un problème technique, que résout une psychologie très instrumentée. De même, l'évaluation est par nature justifiée, tout l'effort consiste à la rendre la plus objective possible, en réduisant les marges d'erreur qui tiennent plus à la personnalité des correcteurs – c'est l'objet de la docimologie – qu'aux implications culturelles des contenus.

Sans la dénoncer, cette approche relativise l'utilité du découpage du savoir en disciplines. Les objets contribuent à cette remise en cause dans la mesure où les objets industriels modernes, comme les ordinateurs, sont les outils de plusieurs disciplines et que l'apprentissage de leur maniement recoupe les apprentissages disciplinaires. Ensuite, une nette priorité est accordée aux mécanismes opératoires – interdisciplinaires – sur les savoirs. On retrouve dans la pédagogie industrielle la volonté d'ancrer les apprentissages dans des situations concrètes, mais ses buts sont radicalement différents de ceux que poursuit la pédagogie domestique. Celle-ci cherche dans les situations de la vie courante une motivation aux apprentissages ; la rationalité industrielle cherche dans la situation ce qu'elle appelle des positions de "résolution des problèmes" où les élèves doivent, pour traiter une question, mobiliser des connaissances d'ordre divers, mathématique, physique, économique... comme le fait l'ingénieur dans la pratique industrielle. Au plan des principes, le rapport entre la nature industrielle et les disciplines universitaires est donc tendu. Toutefois, à l'échelle des établissements, l'instrumentation de la pédagogie tend plutôt à renforcer les spécificités disciplinaires et, dans l'espace, les territoires. Si, au point de vue architectural, la recherche de la simplicité fonctionnelle s'accommode très bien d'une construction industrialisée, l'instrumentation rompt totalement la régularité et la normalisation de l'espace civique, en multipliant salles spécialisées et équipements particuliers : cabines de langues, salles de projections, centres de documentation, salle d'ordinateurs... qui doivent être gérés par des spécialistes et donc accessibles à eux seuls. »

Par rapport aux recherches qu'au même moment mènent des spécialistes comme G. Paquette\* ou A. Derycke<sup>2</sup>, celles de J.-L. Derouet<sup>3</sup> présentent la singularité et (à nos yeux) l'intérêt d'éviter d'aborder la question de l'industrialisation éducative en se situant du point de vue des systèmes d'information et de communication et de leurs usages. Il se refuse en effet à prendre au mot les tenants de l'industrialisation par la technique, lesquels font de celle-ci le moteur des mutations éducatives. En réalité, indique-t-il en substance, la question industrielle relève d'abord et avant tout du niveau des évolutions organisationnelles, d'une part, et de celui des représentations que les acteurs concernés se font des missions à attribuer à l'école, d'autre part.

Conformément aux principes d'une sociologie compréhensive inspirée des travaux de M. Weber<sup>3</sup>, il met donc l'accent sur la capacité interprétative de ces acteurs et sur leur aptitude à « mettre en forme le social<sup>4</sup> » à la lumière du sens qu'ils donnent au réel où ils sont impliqués et en fonction des « ordres de justice » différents auxquels ils se réfèrent. Il insiste également sur le fait que le principe régulateur du modèle de compétence industriel est le rendement, ce qui explique l'intérêt marqué des décideurs pour la systématisation des pratiques d'évaluation. Dès lors, le fait technique

---

<sup>1</sup> Birzée 1982.

<sup>2</sup> Derycke 2015.

<sup>3</sup> Weber [1904-1917] 1965.

<sup>4</sup> Derouet [1989] : 21.

– ou « capital technique », comme le disent les industrialistes – ne vient qu’après, pour conforter éventuellement des mutations qui ont commencé par être organisationnelles.

Ces mêmes industrialistes ont beau se recommander par ailleurs de la théorie du « *mastery learning* » et des travaux de C. Birzéa, eux-mêmes plus ou moins lointainement liés aux préceptes du behaviourisme et de B. F. Skinner\*. En réalité, davantage que le « capital technique » – serait-il le seul moyen de réduire les coûts de fonctionnement du système – les présupposés idéologiques du modèle industriel s’imposent à travers la redéfinition qu’il induit des cadres d’enseignement : la spécialisation des espaces et des professionnels, l’accent mis sur la gestion (documentation, salles informatiques ou centre de langues) et le recours à des modes d’évaluation des élèves privilégiant non plus l’égalité des chances, mais celle des résultats. Telle est, brièvement résumée, la position de J.-L. Derouet sur la question de l’industrialisation éducative. Les extraits ci-dessus sont suffisamment éloquents pour qu’il ne soit pas utile d’y revenir dans le détail.

En revanche se pose la question de savoir ce qu’il faut en retenir dans la perspective de notre propre approche de l’industrialisation éducative.

Première observation : constat et critique sont ici adroitement menés de pair. L’utilité du constat est de noter qu’effectivement le modèle industriel est présent dans les établissements et qu’il constitue désormais une composante essentielle des « compromis locaux » qui y sont élaborés. Ainsi sont opportunément mis en lumière le rôle et l’importance de la logique industrielle dans les changements affectant le système éducatif. Le mérite de J.-L. Derouet est d’autant plus grand à cet égard qu’à l’époque où il présente ce résultat, cette dimension industrielle est, selon les cas, fortement surévaluée par les porteurs du projet industriel éducatif ou au contraire totalement négligée par leurs adversaires. *A contrario* disposons-nous ici de moyens théoriques appropriés pour examiner de manière rigoureuse comment et dans quelle mesure les principes industriels s’articulent avec ceux, domestiques, civiques et marchands, eux aussi présents dans l’univers scolaire et avec lesquels il faut composer pour parvenir aux compromis indispensables à un établissement viable et vivable. De fait, si d’un côté, la pédagogie industrielle cherche à réduire les questions liées au savoir, à la culture, aux individus et au bonheur (références chères aux logiques domestique et civique) à de simples « problèmes techniques », de l’autre côté, les modèles concurrents ont, eux aussi, des principes de justice et des argumentations à faire valoir. À cet égard, l’analyse de J.-L. Derouet est donc d’une grande portée heuristique pour la compréhension des contours et modalités du projet industriel éducatif et, plus généralement, pour l’identification

des accommodements auxquels il se prête avec les modèles concurrents qui, eux aussi, font l'École.

Deuxième observation, la critique nous paraît aussi utile et fondée que le constat. J.-L. Derouet met en effet en évidence le fait que le modèle en question accorde plus d'importance aux aspects fonctionnels et aux mécanismes opératoires de résolution de problèmes qu'aux savoirs eux-mêmes. Significativement, ajoute-t-il, les promoteurs de l'enseignement programmé vont jusqu'à envisager la disparition pure et simple des établissements scolaires, selon un raisonnement qu'aujourd'hui – c'est nous qui l'ajoutons – un certain nombre de promoteurs des MOOC ne désavoueraient pas. Ainsi J.-L. Derouet observe-t-il les progrès d'une pédagogie industrielle qui « envisage sans frémir la disparition des espaces de sociabilités traditionnels » et qui se justifie « au nom de la démocratisation des études (compromis civique/industriel)<sup>1</sup> ». Contre les illusions de l'apprentissage entièrement à domicile, dans le face à face de l'apprenant et de son écran d'ordinateur, il partage avec J. Hassenforder, grande figure de la recherche française des années 1960-1980 sur les centres de documentation et les bibliothèques scolaires, l'idée selon laquelle, au contraire, la concentration des moyens au cœur des établissements est et reste plus que jamais le gage d'une utilisation efficace des ressources.

Troisième observation ne valant pas uniquement pour les extraits ci-dessus, mais aussi peu ou prou pour les contributions de G. Berger\* et M. Linard\* et, bien sûr, pour celles de B. F. Skinner\*, G. Paquette\* et P. H. Coombs\* (pour n'évoquer que des auteurs présents en cette anthologie) : la tendance tout à fait caractéristique de l'époque où ce texte a été écrit localise dans la pédagogie l'épicentre des transformations industrielles de l'école et de l'industrialisation de l'éducation. Or, force est de constater rétrospectivement que cette industrialisation n'affecte en réalité pas prioritairement – voire pas du tout – la relation d'apprentissage entre enseignants et apprenants. De fait, il est aujourd'hui patent que « l'habitus de l'utilitarisme industriel<sup>2</sup> » concerne davantage, sinon exclusivement, la gestion des ressources, des lieux spécialisés, des établissements soumis à des normes de qualité et à des modes de régulation définies au niveau international et faisant appel à une ingénierie méthodique de l'évaluation. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si c'est à cette ingénierie et à ses présupposés que J.-L. Derouet consacre ses travaux ultérieurs<sup>3</sup>.

Quatrième observation, touchant à la nature industrielle prêtée par J.-L. Derouet au modèle éducatif industriel. Sans doute signale-t-il que la nouvelle rationalité industrielle n'a plus grand chose à voir avec celle que les pionniers états-uniens, tels que B. F. Bobbitt et français tel que J.

---

<sup>1</sup> Derouet 1989 : 12.

<sup>2</sup> Waters 2001 : 79.

<sup>3</sup> Derouet et Normand 2007.



Wilbois\*, cherchent à appliquer au secteur éducatif durant les années 1910-1920. Simplement, il n'entre pas dans les détails de cette nouvelle rationalité, alors qu'au même moment les travaux sur l'intervention croissante de l'utilisateur dans la production de son service, selon le mécanisme dit « de la servuction<sup>1</sup> », permettent de se faire une idée plus précise des nouvelles tendances industrielles à l'œuvre. Or, ce sont ces tendances post ou néo-industrielles – ainsi que les désignent ici même T. Bates\* et O. Peters\* – qui conduisent nombre d'enseignants, responsables éducatifs et spécialistes de l'éducation à survaloriser la place de l'apprenant et, ce faisant, à cultiver l'illusion d'une éducation protégée de la contrainte des normes de rendement et des visées utilitaristes.

Cinquième et ultime observation, à propos du niveau – celui de l'établissement – auquel se situent J.-L. Derouet et ses continuateurs. Sans doute se donnent-ils les moyens d'analyser avec toute la finesse nécessaire les arrangements entre acteurs et accommodements entre modèles qui rendent possible le fonctionnement des établissements. En revanche, leur intérêt pour ce seul niveau méso (entre les collectifs, sur le terrain, et le système éducatif en général) les prive des moyens de saisir l'ensemble des enjeux dans leur transversalité. Or, qu'on le veuille ou non, ces modèles en concurrence et les rapports de force entre les acteurs qui s'en prévalent ne tombent pas du ciel : ils sont tributaires des grandes tendances et déterminants des mutations du système économique au niveau international et de ce que L. Boltanski et E. Chiapello appellent « le nouvel esprit du capitalisme<sup>2</sup> ».

De fait, c'est bien au niveau macro, c'est-à-dire à celui des grandes compétitions internationales dont l'éducation et les industries éducatives sont l'un des enjeux, que, comme le signale notamment L. Carton\* dans les extraits rapportés dans le chapitre qui suit celui-ci, se forgent les référentiels industriels et s'organise la concurrence entre les modèles. À ce niveau, les enseignants de base n'ont pas véritablement les moyens d'intervenir, et si l'établissement est l'un des lieux où se font entendre les échos de ce qui se joue, il n'est pas certain que ce soit le lieu où ce jeu se joue entièrement et réellement. Mais peut-être est-ce aussi paradoxalement l'intérêt de cette contribution de J.-L. Derouet d'inciter ses lecteurs, par défaut en quelque sorte, à conjuguer désormais les niveaux d'analyse, ainsi que cela sera fait plus systématiquement d'un texte à l'autre dans la suite de cette anthologie.

---

<sup>1</sup>Eiglier et Langeard 1987, Albertini 1992, *etc.*

<sup>2</sup>Boltanski et Chiapello 1999.