

La métaphore du verrou en théorie du changement : Ébauche de réflexion pour l'analyse du système éducatif français

Présentation générale

La métaphore du « verrou » s'est imposée en théorie du changement pour désigner des situations où un système reste durablement verrouillé sur une trajectoire, malgré l'existence d'alternatives théoriquement meilleures (Meadowcroft, 2005 ; Geels, 2011). Elle nous permet de penser le blocage non comme une simple inertie passive, mais comme un ensemble de mécanismes actifs et imbriqués qui maintiennent le système en place. Le concept de *lock-in* (verrouillage) s'enracine dans la théorie économique de la dépendance au sentier — l'idée que les choix passés contraignent fortement les choix présents (David, 1985 ; Arthur, 1989). En France, cette approche a été progressivement appropriée, notamment dans les analyses de rigidités institutionnelles et de blocages structurels (Grabher, 1993 ; travaux d'analyse institutionnelle dans la tradition de l'économie régionale). Le verrou n'est pas quelque chose qui *existe* — c'est quelque chose qui se *perpétue* à travers des boucles de rétroaction positives (investissements passés, habitudes collectives, intérêts convergents, règles institutionnelles) qui rendent le changement coûteux et improbable sans intervention structurée (Pierson, 2000 ; Unruh, 2000).

Une différence épistémologique fondamentale : substance vs. processus

Avant d'explorer les dimensions du verrou, il importe de prendre conscience d'une distinction linguistique qui reflète une différence théorique majeure. Le français et l'anglais ne proposent pas la même architecture conceptuelle pour penser le blocage systémique.

Le français substantialise — il transforme les processus en objets :

- "verrou" (noun) → un objet identifiable, localisable, qu'on peut potentiellement ouvrir
- "conseil" (noun) → le produit, l'avis rendu
- "formation" (noun) → la certification, le diplôme acquis
- "orientation" (noun) → la direction établie, quasi-définitive
- "accompagnement" (noun) → l'état d'être accompagné

L'anglais privilégie les processus — il préfère les formes gérondives (verbes en -ing) et les noms-actions :

- "lock-in" (gerund/participe) → l'état de *se verrouiller*, l'action de verrouiller en cours
- "counselling" (gerund) → l'acte de conseiller, la relation conseil en tant que processus
- "training" (gerund) → le fait de former, l'apprentissage en cours

- "guidance" (nom-action) → l'acte de guider, l'orientation comme processus relationnel
- "supporting" → l'accompagnement comme activité, non comme état

Implications théoriques

Cette différence linguistique n'est pas anodine, elle révèle deux **épistémologies différentes** :

La mentalité française "substantialiste" tend à :

- **Réifier** les phénomènes (les transformer en choses stables)
- Supposer un **état objectif** qu'on peut analyser de l'extérieur
- Chercher les **causes localisées** (le verrou, c'est là, dans cet objet)
- Favoriser une action de **remplacement** (enlever le verrou, le remplacer par autre chose)

La mentalité anglaise "processuelle" tend à :

- Insister sur la **dynamique**, les **boucles de rétroaction**
- Voir les phénomènes comme **en cours**, jamais totalement stabilisés
- Comprendre le verrouillage comme l'effet d'une **multitude d'actions répétées** qui se renforcent
- Favoriser une action d'**interruption des mécanismes** plutôt que de remplacement

Conséquences pour l'analyse du changement

Lorsqu'on dit "le système éducatif français est verrouillé par un verrou", on suppose implicitement qu'il existe un **obstacle objectif** qu'on peut identifier et enlever. La métaphore mécanique est confortable : trouver la clé, ouvrir la porte.

Lorsqu'on dit "the education system is locked in a trajectory", on suppose plutôt que le système **se maintient verrouillé** par des mécanismes récursifs : des décisions passées qui contraignent les présentes, des intérêts qui se perpétuent, des croyances qui se reproduisent. Il n'y a pas de clé unique, parce qu'il n'y a pas d'objet unique — il y a un **processus systémique**.

Implications pour notre groupe de travail

Choisir d'analyser les "verrous" du système éducatif français en utilisant le mot français "verrou" n'est pas neutre. Cela nous encourage à chercher des **obstacles identifiables et localisés**. C'est utile pédagogiquement (plus parlant), mais c'est aussi potentiellement réducteur : on risque de transformer des processus complexes en objets figés.

Une stratégie analytique riche consisterait à :

1. **Utiliser "verrou"** pour l'intelligibilité et la communication (c'est le terme qui parle dans le contexte français)

2. Mais **rester conscient** que nous parlons en réalité de **processus de verrouillage** (*lock-in processes*)
3. Distinguer régulièrement entre l'**image métaphorique** (le verrou-objet) et la **réalité dynamique** (les mécanismes qui perpétuent le blocage)

Cette vigilance linguistique nous aiderait à éviter deux pièges :

- Le piège français : réifier le problème et croire qu'une bonne "clé" (une grande réforme) suffira
- Le piège de la complexité : se perdre dans l'analyse des processus sans identifier de points d'intervention concrets

Les dimensions du verrou

Cette métaphore s'enrichit de plusieurs sens complémentaires qui la rendent particulièrement utile pour analyser l'école française.

La dimension structurelle pointe la dépendance au sentier¹ : les décisions passées (la création des filières, la structuration du curriculum, l'organisation de la formation des enseignants) déterminent fortement les options possibles aujourd'hui (David, 1985 ; Pierson, 2000). Une réforme ne peut pas se faire en dehors de l'existant ; elle doit négocier avec les infrastructures, les compétences installées, les carrières bâties. Ce phénomène est particulièrement visible en France, où les analyses du collège unique montrent comment les structures héritées du passé — le dualisme historique entre filières courtes et longues (Briand & Chapoulie, 1992), la persistance des différenciations implicites — continuent de structurer le système malgré les réformes affichées (Gutierrez & Legris, 2016 ; Duru-Bellat, 2002).

La dimension sociopolitique éclaire comment des coalitions stables (syndicats, associations de parents, corps d'inspection, universités) et des arrangements institutionnels consolidés peuvent bloquer l'émergence de nouvelles options, même au sein des gouvernances censées favoriser le changement (Meadowcroft, 2005). C'est particulièrement visible dans les débats éducatifs français où les mêmes acteurs configurent réciproquement l'espace du possible. Les analyses de la reproduction scolaire en sociologie française montrent précisément comment des structures sociales, des intérêts de classe et des positions institutionnelles s'articulent pour maintenir l'existant (Bourdieu & Passeron, 1970). Les théories des transitions socio-techniques complètent cette perspective en montrant que ces verrouillages politiques résultent souvent de l'alignement durable entre technologies, régulations, acteurs économiques et normes sociales (Geels & Schot, 2007).

¹ Ce concept est utilisé par Thierry Berthet dans Administré mais pas régulé. Le système d'orientation scolaire français au prisme d'une analyse politique. <https://lest.fr/sites/default/files/2021-02/Administr%C3%A9%20mais%20pas%20r%C3%A9gul%C3%A9.pdf> . Publié dans Cohen-Scali, V. (dir). (2021). Psychologie de l'orientation tout au long de la vie Défis contemporains et nouvelles perspectives. Dunod.

La dimension psychosociale et cognitive révèle le rôle des représentations partagées, des normes invisibles et des attachements identitaires qui maintiennent les pratiques (Meadowcroft, 2005). Comme le soulignent les travaux récents sur les *socio-psychological lock-ins*, les croyances collectives, le sentiment d'appartenance et les émotions contribuent à renforcer ou à desserrer le verrou sur certaines trajectoires de développement (Dermont et al., 2017). L'école française, ce ne sont pas seulement des structures ; c'est aussi un univers de sens communs, de représentations « naturalisées » (le mérite, la sélection par l'excellence, l'égalité formelle), de ce qu'on « croit » pouvoir faire ou être, de ce qui semble « naturel » ou « impossible ». Ces « invisibilisations » — les questions non posées, les alternatives exclues du débat — constituent elles-mêmes des verrous discursifs majeurs.

Avantages de cette métaphore pour analyser l'éducation

Elle change le régime de visibilité du problème. Au lieu de voir l'école française comme confrontée à des « défaillances » isolées (mauvais résultats, démotivation des élèves, problèmes d'égalité), la métaphore du verrou nous incite à chercher les mécanismes systémiques qui reproduisent ces problèmes (Geels, 2011 ; Loorbach, 2010). Elle nous demande : comment le système fait-il pour se maintenir tel qu'il est, malgré la conscience généralisée de ses dysfonctionnements ? Cette approche s'inscrit dans une critique des modèles linéaires du changement qui présument naïvement qu'une meilleure information suffit à transformer les pratiques (Shove et al., 2012).

Elle ouvre sur des stratégies de changement plus réalistes. Accepter que le changement éducatif se heurte à un verrou, c'est reconnaître que les « petits pas » et les « ajustements » resteront inefficaces s'ils ne s'attaquent pas aux verrouillages profonds (Meadowcroft, 2005). Cela aide à penser des interventions qui modifient les boucles de rétroaction et les conditions de possibilité, plutôt que de miser naïvement sur la sensibilisation ou les réformes cosmétiques. Les analyses françaises des réformes éducatives montrent précisément cette impasse : depuis cinquante ans, le collège unique français accumule les réformes sans parvenir à transformer les mécanismes profonds d'inégalité (Duru-Bellat, 2002 ; Gutierrez & Legris, 2016). Les théories du changement transformateur insistent sur l'importance d'identifier les « tipping points » — les points de basculement qui peuvent renverser les équilibres existants (Geels & Schot, 2007 ; Loorbach et al., 2017).

Elle légitime l'analyse des dimensions cachées du système. L'école française aime parler de ses objectifs affichés (égalité, émancipation, excellence). Le verrou nous aide à documenter systématiquement ce qui reste hors champ, invisibilisé ou rejeté — les alternatives non-pensées, les questions qu'on ne pose pas, les acteurs qu'on ne consulte pas. C'est une invitation à l'archéologie des silences (voir notamment Desclaux, 2025, sur les invisibilisations dans les débats éducatifs français). Cette dimension trouve un écho particulier dans les travaux français sur les implicites et les « non-dits » des politiques publiques.

Elle lie l'analyse théorique à l'action formatrice. Contrairement à d'autres diagnostics qui restent descriptifs, la métaphore du verrou implique une théorie du déverrouillage. Elle nous oblige à demander : quels sont les points d'appui ? Où se cachent les tipping points ?

Qu'est-ce qui pourrait créer un choc suffisant pour basculer le système vers un nouveau régime ? (Geels & Schot, 2007 ; Loorbach, 2010). C'est une posture analytique orientée vers l'action.

Inconvénients et pièges de cette métaphore

Le risque du déterminisme. La métaphore du verrou peut laisser entendre que le blocage est si profond, si systémique, qu'il n'y a aucune échappatoire (Pierson, 2004). Elle peut paralyser en suggérant que tout effort dans le système existant est vain. Il importe de ne pas transformer « le système est verrouillé » en « le système est immuable ». Comme le souligne la critique des modèles purement structuralistes, l'agentivité des acteurs reste possible, même dans les contextes fortement contraints (Giddens, 1984).

L'invisibilisation des résistances actives. En parlant de verrou, on risque de naturaliser ce qui est en réalité un travail politique permanent. Le maintien du système est l'œuvre d'acteurs identifiables (certains syndicats, certains groupes de pression, certaines institutions) qui ont intérêt à le défendre (Bachrach & Baratz, 1962 ; Lukes, 2005). La métaphore du verrou peut nous faire oublier que derrière la « mécanique » systémique, il y a des choix politiques et des rapports de pouvoir qu'on peut contester. Or, c'est précisément cette dimension des pouvoirs et des intérêts qui doit rester visible pour l'action transformatrice. Les analyses de Bourdieu sur les stratégies de maintien d'une domination symbolique (Bourdieu & Passeron, 1970) nous rappellent que les structures ne se perpétuent que parce que certains y ont intérêt et les défendent activement.

L'illusion de la clé unique. La métaphore invite à chercher « la clé » qui ouvrira le verrou. Mais le système éducatif n'a pas une seule clé ; il est protégé par un enchevêtrement de verrous partiellement indépendants (Geels, 2011). Chercher la grande solution peut détourner de l'identification patiente des verrous spécifiques et des leviers d'action à chaque niveau. Les approches les plus efficaces en matière de changement systémique insistent sur la multiplicité des interventions et des points d'entrée (Loorbach, 2010).

Le problème normatif : qui veut ouvrir ? et pour qui ? La métaphore du verrou suppose une direction du changement « désirable ». Mais elle ne dit rien sur les rapports de pouvoir, les bénéficiaires des alternatives proposées, les perdants d'un déverrouillage. Elle tend à neutraliser la question politique : qui pousse pour ouvrir le verrou ? au profit de qui ? à quel coût pour les autres ? (Flyvbjerg, 1998 ; Stone, 2012). La métaphore du verrou risque de masquer les conflits d'intérêt et les enjeux distributifs qui accompagnent tout changement systémique.

Le risque de rigidification discursive. À force de parler de verrous, on risque de figer le langage de l'analyse. Or, les verrous eux-mêmes peuvent se déplacer, se multiplier ou se transformer (Geels, 2011 ; Loorbach, 2010). La métaphore du verrou ne devrait pas nous dispenser de chercher d'autres images — celle du chemin, du seuil, du contrat, de l'écosystème (Schön, 1979 ; Lakoff & Johnson, 1980) — pour garder la flexibilité de la pensée et éviter le réductionnisme métaphorique.

Pour notre travail

La métaphore du verrou est un outil puissant pour l'analyse du système éducatif français à condition de l'utiliser avec conscience de ses limites (Geels, 2011 ; Meadowcroft, 2005 ; Duru-Bellat, 2002). Elle nous aide à :

- Identifier ce qui bloque effectivement le changement, au-delà des symptômes visibles (Unruh, 2000)
- Penser ensemble les dimensions structurelles, politiques et cognitives du blocage (David, 1985 ; Bourdieu & Passeron, 1970)
- Dépasser les diagnostics qui restent au niveau des défaillances individuelles (Shove et al., 2012)
- Concevoir des interventions qui s'attaquent aux mécanismes du verrouillage dans le contexte français spécifique (Gutierrez & Legris, 2016 ; Loorbach, 2010)

Mais elle doit s'accompagner d'une vigilance : celle de toujours garder visible les acteurs réels, les enjeux de pouvoir, et la multiplicité des verrous qui composent le système (Lukes, 2005 ; Flyvbjerg, 1998). Identifier un verrou, ce n'est qu'une première étape. Encore faut-il se demander : lequel attaquer en premier ? avec quels alliés ? pour quel projet d'école ?

Références

- Arthur, W. B. (1989). Competing technologies, increasing returns, and lock-in by historical events. *The Economic Journal*, 99(394), 116-131.
- Bachrach, P., & Baratz, M. S. (1962). Two faces of power. *American Political Science Review*, 56(4), 947-952.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Briand, J.-P., & Chapoulie, J.-M. (1992). *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*. Paris : INRP.
- David, P. A. (1985). Clio and the economics of QWERTY. *The American Economic Review*, 75(2), 332-337.
- Dermont, C., Ingold, K., Kammermann, L., & Stadelmann-Steffen, I. (2017). Overcoming localitis: Regional cooperation for energy transition in Switzerland. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 23, 33-47.
- Desclaux, B. (2024). Les invisibilisations dans les débats sur le système éducatif français. *Blog Éducation & Professionnalisme*. <https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/>
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris : PUF.

- Flyvbjerg, B. (1998). *Rationality and power: Democracy in practice*. University of Chicago Press.
- Geels, F. W. (2011). The multi-level perspective on sustainability transitions: Elaborations, applications and criticisms. In J. Grin, J. Rotmans, & J. Schot (Eds.), *Transitions to sustainable development: New directions in the study of long term transformative change* (pp. 19-78). Routledge.
- Geels, F. W., & Schot, J. (2007). Typology of sociotechnical transition pathways. *Research Policy*, 36(3), 399-417.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Grabher, G. (1993). The weakness of strong ties : The lock-in of regional development in the Ruhr area. In G. Grabher (Ed.), *The embedded firm : On the socioeconomics of industrial networks* (pp. 255-277). London : Routledge.
- Gutierrez, L., & Legris, P. (dir.). (2016). *Le collège unique : Éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Loorbach, D. (2010). Transition management for sustainable development: A prescriptive, complexity-based governance framework. *Governance*, 23(1), 161-183.
- Loorbach, D., Frantzeskaki, N., & Avelino, F. (2017). Sustainability transitions research: Transforming science and practice for societal change. *Annual Review of Environment and Resources*, 42, 599-626.
- Lukes, S. (2005). *Power: A radical view* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
- Meadowcroft, J. (2005). Environmental political economy, technological transitions and the state. *New Political Economy*, 10(1), 479-498.
- Pierson, P. (2000). Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *American Political Science Review*, 94(2), 251-267.
- Pierson, P. (2004). *Politics in time: History, institutions, and social analysis*. Princeton University Press.
- Schön, D. A. (1979). Generative metaphor: A perspective on problem-setting in social policy. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 254-283). Cambridge University Press.
- Shove, E., Pantzar, M., & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice: Everyday life and how it changes*. SAGE Publications.
- Stone, D. A. (2012). *Policy paradox: The art of political decision making* (3rd ed.). W.W. Norton & Company.
- Unruh, G. C. (2000). Understanding carbon lock-in. *Energy Policy*, 28(12), 817-830.