

# D OSSIÉ

## L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation

### Présentation du dossier

---

#### La douce violence de la “Méthode ouverte de coordination” et de ses équivalents

JEAN-ÉMILE CHARLIER

Groupe de recherche sociologie action sens (GReSAS)  
Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCaM)  
151 chaussée de Binche — B-7000 Mons — Belgique  
fax. +32 (0)65 32 33 65

L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation est plus évidente qu'analysée. En outre, la perception des pressions que les organisations internationales peuvent faire peser sur les systèmes éducatifs nationaux a longtemps été faussée par le caractère rassurant des textes légaux qui désignent le lieu institutionnel où s'effectue son pilotage formel. Les constitutions, tous pays confondus, y compris ceux dans lesquels le système éducatif ne tient que grâce à des apports externes, affirment unanimement qu'il est l'incontestable apanage de l'État. Les instances européennes, par exemple, se gardent de toute intrusion explicite dans les souverainetés nationales: les articles 126 et 127 du Traité sur l'Union signé à Maastricht le 7 février 1992 ont rappelé le principe de subsidiarité, ils n'accordent à la Communauté qu'un rôle supplétif en matière d'enseignement. Ces articles, devenus 149 et 150 à Amsterdam, demeurent d'application et entretiennent la fiction de la souveraineté nationale alors même que les influences interna-

tionales se font de plus en plus explicites et intrusives, avec l'accord spontané ou forcé des pays qui les subissent ou en bénéficient. Les enquêtes PISA ou le processus de Bologne dont il sera question dans ces pages en donnent des illustrations évidentes.

L'analyse des formes et de l'ampleur que prennent ces influences sur les systèmes d'enseignement supérieur n'en est qu'à ses débuts (*Alternatives Sud* 2003, Laval & Weber 2002), elle nourrit des propositions de réaction qui vont de la soumission la plus parfaite aux logiques marchandes dont le terme est l'inscription volontaire dans la compétition entre les institutions pour entrer dans le classement mondial des 500 meilleures établi par l'Université Jiaotong (Cohen 2004), au rejet le plus affirmé des prescriptions libérales (Abélard 2003, Bachelet 2003, Laval 2003), qui peut conduire à la mise en cause des élites européennes (Jennar 2004). L'éventail des positions mériterait un inventaire plus systématique qui en décrirait les lignes de force et le constituerait en objet sociologique, ce qui installerait les conditions de débats entre ceux de ses éléments constitutifs que l'idéal démocratique invite à y convier. Restant en retrait par rapport à ce projet, on ne peut que constater combien les analyses s'affirment et se durcissent dans le même temps où le discours critique stabilise l'assise sur laquelle peuvent s'appuyer les arguments pour la promotion d'une mondialisation attentive au respect des personnes et des collectivités. C'est cette mise en perspective que ce dossier tente d'amorcer en s'affrontant aux difficultés de la critique.

Le discours critique au sujet du poids des influences internationales sur les systèmes éducatifs a pu donner, à la fin des années 1990, dans les premiers moments où il cherchait ses repères, l'impression de familiarités voire de filiations honteuses, parce qu'il a d'abord été porté par les groupes issus de la droite et de la gauche les plus extrêmes : il a été slogan radical avant d'être analyse. Ses proximités avec les rhétoriques de l'outrance, qu'il serait absurde de nier, ne concernent que certaines conclusions du raisonnement, non son mode de construction. Il n'y a rien de comparable entre les deux formes de dénonciation des influences internationales. Entre celle qui se fonde sur des arguments nationalistes surannés pour exiger que l'enseignement en soit préservé et celle qui déplore que les moyens d'une harmonisation, désirable par de nombreux aspects, sont imposés de manière peu démocratique, ce qui risque d'en amener une conception autre que celle que les peuples auraient pu en souhaiter, voire ce qui leur interdit de dire leur adhésion aux finalités des réformes entreprises. La première s'efforce de réveiller la citoyenneté produite par les États-nations, la seconde en appelle à la mise en œuvre d'une citoyenneté supranationale, aussi mondiale que possible, et regrette que l'enseignement n'ait pas été son premier objet. Si la voie peut sembler étroite entre les deux discours, les balises sont suffisamment explicites pour qu'aucune confusion ne soit encore imaginable entre leurs intentions respectives.

Le discours critique est contesté aussi parce qu'il n'avance pas d'alternative construite et crédible à une mondialisation qui ambitionne désormais d'absorber l'enseignement alors qu'elle ne prône d'équivalents généraux que monétaires et qu'elle n'élabore d'instruments de mesure que pour comparer les efficacités. Il est indéniable que l'épuisement de plus en plus sensible du référent économiste au principe de la globalisation, est bien davantage dû au constat des impasses auxquelles conduit le respect de ses prescriptions qu'à la fascination pour un autre mode d'organisation des échanges à l'échelle planétaire. L'analyse met en évidence que l'accord qui fonde le pôle —il faudrait plutôt dire la constellation— altermondialiste, dont la force d'attraction sur l'intelligentsia d'Europe occidentale est des plus spectaculaires, porte bien davantage sur ce qu'il s'agit de refuser que sur ce qu'il est indispensable de sauvegarder ou de promouvoir. Le discours de l'alternative s'élabore difficilement, parce que les fins revendiquées par les organisations internationales sont totalement désirables dans les énoncés qu'elles en diffusent et parce que leur capacité à se nourrir des attaques qui leur sont adressées est phénoménale. Leur doctrine consensualiste leur fait accepter et apparemment apprécier toutes les objections, pourvu qu'elles soient assorties de propositions concrètes d'ajustement des modes opératoires: la conviction implicite demeure, selon laquelle il existe une forme de bien commun qu'il est bon et juste de chercher et dans lequel les intérêts contradictoires peuvent se confondre et se sublimer. Le débat n'est donc ouvert que sur les modalités d'application alors que la critique vise les fondements et les implicites du modèle. Dans ces conditions, les dialogues sont provisoirement impossibles, ils ne pourront s'épanouir que quand les parties seront adossées à des modèles aussi robustes l'un que l'autre.

La question des influences internationales a confirmé une ligne de division dans le monde des sociologues de l'éducation. Ceux qui ont voulu la traiter se sont trouvés contraints à procéder à des analyses de discours, à examiner une littérature grise rendue de plus en plus aisément accessible par Internet et, de ce fait, de plus en plus abondante et de plus en plus difficile à maîtriser. Les contributions rassemblées en ces pages s'inscrivent dans cette veine. Elles ne font pas exception à la règle, elles ont pris pour matériau des discours proliférants auxquels elles ont tenté de donner un sens en les mettant en perspective avec d'autres discours tout aussi proliférants; quand elles ont convoqué l'approche historique pour qu'elle leur propose des balises, elle les a forcées à composer avec des quantités potentiellement infinies de documents qui sont autant de déclarations d'intentions. Dans le même temps, d'autres sociologues de l'éducation se sont concentrés sur la description et sur l'analyse des pratiques, dans le but de les comprendre dans les univers singuliers où elles se dévoilent ou de les orienter pour les inscrire de façon normative dans un projet prédéfini. La distance entre les analyses des tendances

internationales et celles des pratiques locales devient alors incommensurable, l'approche objectivante dévoile des réalités dans lesquelles ne se reconnaissent nullement les acteurs de terrain, les décideurs locaux ou les experts qui éclairaient leurs choix.

Ainsi, par exemple, à la fin des années 1990, nous avons cherché, avec Jean-François Pierrard, à prendre la mesure de cette distance en analysant les discours des responsables politiques et syndicaux impliqués dans la mise en place des lois de décentralisation de l'éducation au Burkina Faso, au Mali et au Sénégal. Pour faire bref, ces textes ont été adoptés de façon quasi simultanée et comportent de nombreuses dispositions identiques ou similaires. Pourtant, et là réside le paradoxe, la singularité de chacun d'entre eux est affirmée par ses rédacteurs, ses orientations sont revendiquées et justifiées comme autant d'expressions irréductiblement locales d'aspirations très anciennes que la colonisation et les systèmes administratifs qui lui ont succédé avaient longuement bridées (Charlier & Pierrard 2000). Cette distance entre le propos du décideur, qui s'affirme libre et autonome, et le constat d'une grande convergence entre ce qu'il met souverainement en place et ce que tous ses pairs installent au même moment n'est pas observable que dans le Sud, l'examen de textes votés dans les pays du Nord met en lumière des phénomènes tout à fait similaires (Charlier 1999). Conséquence toute logique, le dévoilement des proximités entre les textes adoptés dans un cadre national donné et ceux qui sont votés dans les pays voisins suscite la même indignation de la part de ceux qui se vivent comme des décideurs autonomes et qui ont mis toute leur énergie et leur honnêteté à peser chaque mot afin que l'effet des mesures qu'ils élaborent soit le plus positif possible pour chacun des élèves auxquels elles seront appliquées.

Ces observations et les vives réactions qu'elles ont suscitées sont entrées en résonance avec les propos de représentants d'organisations internationales expliquant leur nouveau mode d'action: le temps de l'interventionnisme volontariste est dépassé, il s'agit désormais de fournir aux décideurs toutes les informations et les clés de lecture des situations qui leur permettent de se déterminer de la meilleure des façons. Ces divers éléments ont permis d'énoncer l'hypothèse d'un mode de pilotage qui conduirait les acteurs locaux à valider les grilles de lecture des situations qui leur sont proposées par le choix des modes opératoires qu'ils sont contraints de poser (Charlier 2003). L'hypothèse suggère que le cadre est fixé par les organisations internationales et qu'il est d'emblée défini comme incontestable, ce qui force les décideurs à se situer à l'intérieur de celui-ci; dès cet instant, les solutions qu'ils imaginent, parce qu'elles respectent nécessairement les contraintes qui leur sont imposées dès le départ, contribuent à en établir ou à en confirmer le caractère indépassable.

En faisant entrer la Méthode ouverte de coordination (MOC) dans la gamme des instruments légitimes susceptibles de favoriser le rapprochement

entre les politiques nationales, le Conseil européen de Lisbonne a, si besoin en était, validé cette hypothèse. Cette méthode de travail permet aux organisations internationales qui y recourent d'orienter sans jamais explicitement imposer, d'intervenir en des domaines dont aucun texte légal ne leur ouvre l'accès (Van Damme 2004). Concrètement, elle vise d'abord à accompagner les États afin qu'ils parviennent à se fixer des objectifs similaires ou communs sur le long terme. L'action de l'organisation internationale, quelle qu'elle soit, est de leur fournir la documentation pertinente, l'information sur les réalisations remarquables qui s'imposent par leur caractère exemplaire. Le choix des objectifs est bien sûr celui des États, à cette double réserve qu'il ne leur est pas possible de ne pas choisir et que leur décision est éclairée par une sélection ou une présentation de données qui sert la conception du monde que l'organisation qui les accompagne promeut et croit juste. Les étapes suivantes de la méthode ouverte de coordination n'ont apparemment un contenu que technique : dès lors que la finalité fait l'unanimité par l'imprécision des termes dans lesquels elle est exprimée, le consensus qui la porte produit un effet positif de halo qui bénéficie aux réformes qui lui sont associées, même si d'autres pourraient y mener de façon plus directe ou plus efficace. La vulgate européenne présente ce travail d'opérationnalisation comme neutre : au départ des objectifs définis par les États, il s'agit d'établir des critères d'évaluation et de les traduire dans des indicateurs objectifs afin de pouvoir comparer les pratiques sur les différents territoires nationaux. Concrètement, il s'agit de rabattre les idéaux que suggérait le discours des finalités sur des dispositifs ou des processus censés les incarner jusques et y compris dans des indicateurs objectivables. Chaque État est donc tenu de s'approprier les objectifs communs pour les décliner en des politiques nationales adaptées aux particularités du contexte. Des évaluations périodiques sont ensuite organisées, qui réunissent les représentants des États et de l'organisation internationale. L'application stricte et mécanique des critères précédemment arrêtés permet de repérer les meilleures pratiques et d'en préconiser la diffusion dans tous les contextes nationaux, d'autant plus aisément que l'évaluation est collective et que la stigmatisation des pays qui connaissent les moindres performances est immédiate, ce qui, pour user de la litote de Philippe Pochet, peut "augmenter la capacité des systèmes nationaux à s'auto-réformer" (Pochet 2001, 3). Les objectifs définis collectivement se présentent toujours comme infiniment désirables (alphabétiser toute la population, augmenter la mobilité des étudiants, etc.), ce qui dissuade les pays inscrits dans la dynamique collective de s'en retirer.

Cette méthode est appliquée par les autorités européennes pour faire converger les politiques d'emploi depuis 1997, pour rapprocher les dispositifs de lutte contre l'exclusion sociale depuis 2003 (CEF 2003). Elle est l'instrument de la politique décidée par le Conseil de Lisbonne en mars 2000 selon

laquelle il faut doter l'Union européenne de l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, ce qui exige une coordination et une harmonisation de multiples politiques, dont certaines n'étaient initialement pas du ressort des autorités européennes. Les décisions qu'elle inspire sont désignées par les juristes sous le vocable de "soft law", le terme signifiant qu'elles n'ont aucune dimension contraignante mais que tous les partenaires qui ont contribué à les élaborer sont liés et moralement tenus à les respecter et à les faire appliquer. La violence que peut exercer la méthode est strictement symbolique et c'est sans doute ce qui fait sa force. À aucun moment, les décideurs nationaux ne sont soumis à un quelconque chantage ou à une pression explicite. Ils décident souverainement, et c'est bien cela qui les lie à leurs décisions et les conduit à y rester attachés même s'ils constatent qu'elles leur sont défavorables.

Ce détour par la description de la Méthode ouverte de coordination rend plus apparent encore le fil qui relie les contributions de ce numéro. Ni les luttes pour le contrôle des statistiques ou des épreuves normalisées d'évaluation, ni celles pour la définition des images idéalisées des fonctions ou des modes d'organisation de l'enseignement et de la formation qui y sont décrites et analysées ne peuvent plus être considérées comme anodines. Elles ont pu apparaître abstraites et dénuées d'enjeux opérationnels immédiats tant que le discours savant n'entretenait que des relations distendues avec le champ des pratiques et des politiques. L'arrivée en force des experts a rapproché les deux sphères, en impliquant (voire en épuisant) le discours de la dénonciation dans des argumentaires réformistes. Le travail de traduction qu'ils opèrent ne cesse de trahir l'intention des penseurs critiques mais en respecte la lettre (*Revue de l'Institut de Sociologie*, 2000). Les éléments qu'ils en gardent viennent grossir le flot de la pensée positive consensualiste qui s'impose normativement aux décideurs par la Méthode ouverte de coordination ou une de ses déclinaisons.

## Bibliographie

- ABÉLARD 2003 *Universitas calamitatum : le livre noir des réformes universitaires*, Broissieux, Éditions du Croquant
- ALTERNATIVES SUD 2003 *L'offensive des marchés sur l'université. Points de vue du Sud. Alternatives Sud*, X, 3, Louvain-la-Neuve, Paris, Budapest, Torino, Centre tricontinental, L'Harmattan
- BACHELET J.-F. 2003 *L'université impossible. Le savoir dans la démocratie de marché*, Bruxelles, Labor, Espace de liberté
- CHARLIER J.-É. 1999 "Le décret missions : intentions vertueuses et propos convenus" in Dumont H. & Collin M. *Le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires*

- de l'enseignement*, Bruxelles, Publications de Facultés universitaires Saint-Louis, 223-240
- CHARLIER J.-É., PIERRARD J.-F. 2000 "Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabè et malienne: analyse des discours et des enjeux", *Autrepart*, 17, 29-48
- CHARLIER J.-É. 2003 "Du Sud au Nord: que peut apporter l'analyse des systèmes éducatifs africains à la sociologie de l'éducation?", *Revue de l'Institut de Sociologie de l'ULB*, 2001/1-4, 57-77
- COHEN E. (dir.) 2004 *Réformer l'enseignement supérieur et la recherche. Un pacte pour une nouvelle université*, *Les cahiers, Le cercle des économistes*, 5, avril
- CONSEIL DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (CEF) 2003 *La méthode ouverte de coordination et la politique européenne en matière d'éducation et de formation*, *Rapport intermédiaire pour le Conseil du 23 mai 2003*, Bruxelles
- JENNAR R.-M. 2004 *Europe, la trahison des élites*, Paris, Fayard
- LAVAL C. 2003 *L'école n'est pas une entreprise*, Paris, La Découverte
- LAVAL C. & WEBER L. (dir.) 2002 *Le nouvel ordre éducatif mondial*, OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne, Paris, Nouveaux regards/Syllepse
- POCHET P. 2001 *Méthode ouverte de coordination et modèle social européen*, note de recherche n°03/01, *Institut d'études européennes*, Université de Montréal
- REVUE DE L'INSTITUT DE SOCIOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES 2000 *Les politiques d'éducation et de formation en Europe: la question de l'expertise* 1997/1-4
- VAN DAMME 2004 "Bachelors en masters: nieuwe titels en standaarden of oude wijn in nieuwe vatten", *Delta. Tijdschrift voor hoger onderwijs*, april, 4-12

## Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices

---

JEAN-ÉMILE CHARLIER ET SARAH CROCHÉ

Groupe de recherche sociologie action sens (GReSAS)

Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCaM)

151 chaussée de Binche, B-7000 Mons, Belgique

fax. +32 (0)65 32 33 65

A boutissement du processus de Bologne, “l’espace européen de l’enseignement supérieur, de la recherche et de l’apprentissage tout au long de la vie” est sur le point de devenir une réalité tangible pour les pays signataires de la Convention culturelle européenne. S’il n’est devenu explicite que depuis peu, ce processus s’enracine dans une histoire longue qui, depuis l’immédiat après-guerre, a vu s’empiler de multiples mesures apparemment indépendantes les unes des autres dont l’agrégation constitue un socle solide garanti par des organisations internationales diverses. L’adhésion apparente que le processus semble susciter, les définitions qui en sont généralement données d’un bien inéluctable invitent à en examiner la genèse, ce qui conduit à constater sa faible légitimité : à aucun moment, ses finalités n’ont été rendues apparentes, ses objectifs n’ont jamais fait l’objet d’une délibération démocratique. Il tire sa force de l’étendue et de la puissance du réseau qui le soutient et qui lui donne sa dynamique par l’émulation qu’il provoque entre ses membres.

### Les grandes étapes

#### De la Sorbonne (mai 1998) à Prague (mai 2001), une dynamique étonnamment irrésistible

En mai 1998, réunis à l’occasion du 800<sup>e</sup> anniversaire de l’Université de Paris, les ministres de l’enseignement de France, d’Allemagne, d’Italie et du Royaume-Uni ont publié la “déclaration de la Sorbonne”, par laquelle ils ont annoncé leur projet d’“harmoniser l’architecture du système européen d’enseignement supérieur”. L’objectif affiché était “la création d’un espace européen de l’enseignement supérieur” en vue de “consolider la place de

l'Europe dans le monde". Le texte se terminait par un appel "aux autres pays de l'Europe" invités à rejoindre le processus d'harmonisation.

Répondant à l'invitation, les ministres de vingt-neuf pays signent, en juin 1999, la "déclaration de Bologne", par laquelle ils souscrivent au projet de créer un espace européen d'enseignement supérieur. Ce deuxième texte prolonge l'intention annoncée à la Sorbonne, en effaçant les termes et les thèmes susceptibles de fâcher; il est ainsi expurgé de toute mention à une "harmonisation", interprétable comme le signe d'un abandon de la souveraineté nationale sur les études supérieures. Les six objectifs (structuration en deux cycles dont le premier de trois ans doit permettre "l'employabilité"; renforcement de la mobilité; mise en place d'un système de crédits transférables —ECTS, European Credit Transfert System—; lisibilité et comparabilité des diplômes; évaluation de la qualité et promotion de la dimension européenne de l'enseignement) que les signataires se sont engagés à atteindre avant 2010 visent à rendre l'enseignement européen plus compétitif.

Le rapport de suivi (Haug & Tauch 2001) préparé pour le sommet de Prague (mai 2001) rend compte des initiatives des divers pays pour adapter les systèmes éducatifs aux accords de Bologne, il donne à voir une pléthore de réformes, que ses auteurs veulent lire comme les surges d'une dynamique collective d'adhésion. Le nombre des signataires est passé à trente-deux, leurs représentants ont constaté avec une surprise ravie que "les six objectifs arrêtés à Bologne [...] [avaient] été plus largement acceptés par la communauté académique qu'on [aurait pu] le prévoir en juin 1999" (Lourtie 2001, 6). Ces propos enjoués ne cachent pas l'étonnement face à l'empressement des responsables académiques à se placer au mieux dans la compétition à laquelle le processus de Bologne les a conviés (Charlier 2002). Il était implicitement attendu que les universités, fortes de leur tradition critique, résistent à une réforme qui visait à leur imposer de nouvelles contraintes. Rien de tel ne s'est pourtant produit au cours des premières années du processus de Bologne.

Le sommet de Prague prend acte de l'avancée du processus. Il en confirme les objectifs, affirme que l'enseignement supérieur doit être considéré comme un bien public, intègre l'apprentissage tout au long de la vie, reconnaît l'importance des institutions supérieures non universitaires jusque-là non consultées, installe un groupe de suivi composé des représentants des signataires, de la Commission européenne et présidé par l'État membre exerçant la présidence de l'Union européenne. L'European University Association (EUA), l'European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), l'European Students Information Bureau (ESIB) et le Conseil de l'Europe y obtiennent une voix consultative. Le sommet suggère enfin des collaborations avec les réseaux ENIC (European Network of Informations Centres), NARIC (National Academic Recognition

Information Centres), ENQA (European Network for Quality Assurance), nommément désignés dans le communiqué des ministres.

À ce stade, le processus semble encore inconsistant. Les objectifs restent abstraits, la forme et l'agenda des changements ne sont pas fixés. Aucune menace immédiate n'est perceptible dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur où la mobilisation est insignifiante. Qui plus est, le processus absorbe dans ses structures les associations qui souhaitent faire entendre leur voix, neutralisant ainsi toute velléité de contestation. Le pilotage est réticulaire, quelques acteurs se retrouvent dans toutes les structures concernées par l'enseignement supérieur et contribuent à l'établissement d'une culture commune. L'avancée du processus repose sur un ensemble aux contours imprécis d'organisations se contrôlant partiellement les unes les autres.

### **Berlin (septembre 2003), le temps du réalisme**

Le rapport préparé pour le sommet de Berlin de septembre 2003 (Reichert & Tauch 2003) a mis en évidence la nécessité de clarifier les concepts, restés flous jusque-là. Dans le même esprit, il relève les dilemmes devant lesquels se trouvent les universités européennes, qui n'ont pas les moyens de travailler simultanément à élargir l'accès aux études, à renforcer les pôles d'excellence et à diversifier les sources de financement. Rejoignant les préoccupations des étudiants dont il loue les interventions, il pose opportunément la question des effets possibles du GATS (General Agreement on Trade in Services) sur l'enseignement supérieur. Enfin, leur souci de rapprocher les systèmes conduit ses auteurs à suggérer que les États signataires soient incités à ratifier la Convention sur la reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur dans la région européenne (dite de Lisbonne 1997) et à définir des critères communs pour faciliter la reconnaissance mutuelle de la qualité. Ils furent suivis par les ministres sur ces deux points.

Comme ce rapport le conseillait, le sommet de Berlin, réunissant quarante pays signataires, a précisé concepts et procédures. Le calendrier a été confirmé, les ambitions ont été prolongées : le sommet a tracé les contours de l'Espace européen de la recherche et a décidé d'inclure le troisième cycle dans le processus. L'objectif inclut désormais le renforcement de la cohésion sociale et la diminution des inégalités. Enfin, le sommet réserve l'accès à l'Espace d'enseignement supérieur européen aux pays signataires de la Convention culturelle européenne s'engageant à poursuivre les objectifs de Bologne.

La recommandation de préciser concepts et procédures vient à point nommé. Le dessein de coordonner l'enseignement supérieur européen n'avait de chance de se réaliser que si chaque pays pouvait se l'approprier à sa manière pour l'inscrire dans ses préoccupations. Les énoncés généraux ont été

fonctionnels pour rassembler un maximum de partenaires. Dès l'instant où leur nombre dépassait les espérances, ses signataires devaient élaborer ensemble les règles du jeu et les rendre progressivement contraignantes.

La clarification des concepts remet sur le métier les sujets qui fâchent, le troisième cycle en fait partie. Proposée par le rapport Attali (1998) commandé par le ministre Allègre (France), la structuration des études en trois cycles "3-5-8" suivis d'une "formation en permanence" a été tronquée dans les textes issus des rencontres de la Sorbonne, Bologne et Prague qui ont retenu les deux cycles de base et l'apprentissage tout au long de la vie sans évoquer le doctorat. Le sommet de Berlin brise le dernier tabou, d'harmoniser les épreuves menant au doctorat au nom de la construction d'une Europe de la recherche. Les ministres acceptent ainsi que le signe ultime de distinction académique échappe à l'autorité nationale, que son accès soit régi par des procédures d'où le politique est explicitement exclu. Les textes dessinent l'image d'universités indépendantes et ouvertes à tous les étudiants qui ont les capacités de suivre leurs enseignements. Les problèmes évoqués par Reichert & Tauch (2003) qui soulignaient qu'elles n'ont pas les moyens de garantir leur indépendance et leur désintéressement restent sans solution.

La définition des conditions à respecter pour s'inscrire dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur le fait davantage correspondre aux limites du Conseil de l'Europe que de l'Union européenne. Cet espace semble sur le point d'être saturé, seuls quelques pays signataires de la Convention culturelle n'ont pas encore rejoint le processus de Bologne (Arménie, Azerbaïdjan, Biélorussie, Géorgie, Liechtenstein, Moldavie, Monaco, Saint-Marin et Ukraine).

## Les principaux acteurs du processus

Si le projet de créer un espace de l'enseignement supérieur européen n'a été mis en œuvre qu'à la fin de la décennie 1990, il était de longue date à l'agenda de nombre d'organisations internationales. En ce sens, la déclaration de Bologne et la réorganisation de l'enseignement supérieur qu'elle annonce apparaissent comme les produits d'influences convergentes qu'elles contribuent à renforcer. Quelques organisations internationales jouent un rôle déterminant dans cette évolution. Leurs actions les plus significatives pour la création d'espaces régionaux de l'enseignement supérieur sont sommairement décrites ci-dessous, pour mettre en évidence les convergences de leurs stratégies, leurs appuis réciproques et la dynamique que ces interactions installent.

## Conseil de l'Europe et UNESCO : les grands initiateurs

Créé en 1949 par dix États, le Conseil de l'Europe en compte aujourd'hui quarante-cinq, couvrant tout le continent. Organisation intergouvernementale, il s'emploie à harmoniser les politiques de ses États membres et à leur faire adopter des normes communes. Sous son égide est conclue, dès 1953, la "Convention européenne relative à l'équivalence des diplômes donnant accès aux établissements universitaires". La "Convention culturelle européenne", signée en 1954 par quatorze États, aujourd'hui par quarante-huit, fixe le cadre de ses activités dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche. En 1957, la "Convention européenne sur l'équivalence des périodes universitaires" installa le mécanisme de reconnaissance par l'université d'origine des périodes d'études effectuées à l'étranger rendant techniquement possible l'objectif de mobilité. En 1959, la "Convention européenne sur la reconnaissance académique des qualifications universitaires" compléta cette première batterie d'instruments juridiques.

Fondée en 1946, l'United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) a manifesté son intérêt pour l'enseignement supérieur européen à partir de la conférence de Vienne, première de ses initiatives pour renforcer la coopération dans la région Europe qui, pour elle, inclut depuis 1976, outre les pays de la zone géographique, l'Amérique du Nord, Israël et la Turquie, l'objectif de ces rapprochements étant de réduire les tensions suscitées par la guerre froide (Daniel 2003). Une des recommandations de Vienne a conduit, en 1972, à la création du Centre européen pour l'enseignement supérieur (CEPES). Établi à Bucarest, il s'est d'abord centré sur la diffusion d'informations concernant les systèmes européens d'enseignement supérieur pour devenir, après 1989, un agent de coopération internationale entre les pays de l'Est et de l'Ouest de l'Europe. Il est piloté par un conseil formé de huit personnalités scientifiques et d'observateurs du Conseil de l'Europe, de la Commission européenne, de l'OCDE et de l'EUA qui sert de comité pour les conférences de l'UNESCO consacrées à l'enseignement supérieur.

Au cours des années 1990, le Conseil de l'Europe et le CEPES-UNESCO ont renforcé leur coopération. Ils ont créé ensemble, en 1994, l'European Network of Informations Centres, chargé d'élaborer des politiques et des pratiques communes à l'ensemble des pays européens en matière de reconnaissance des qualifications. Ce rôle a été confirmé en 1997 par la "Convention sur la reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur dans la région européenne" (dite Convention de Lisbonne) initiée par le Conseil de l'Europe et l'UNESCO. Actualisant des textes précédents, elle a voulu améliorer la reconnaissance des diplômes étrangers, a introduit le supplément au diplôme, repris par le processus de Bologne. L'ENIC chargé de

promouvoir sa mise en œuvre a été désigné, après Prague, comme une des structures d'appui du processus de Bologne. Le sommet de Berlin a suggéré que les pays désireux d'intégrer l'Espace européen d'enseignement supérieur souscrivent d'abord à la convention de Lisbonne. Quant au CEPES, il encourage les pays n'ayant pas de centre ENIC à en créer un dès que possible (CEPES-UNESCO 2003b). On doit aussi à cette coopération UNESCO/Conseil de l'Europe le "Code de bonnes pratiques", qui présente des recommandations pour l'évaluation de qualifications reconnues dans d'autres contextes nationaux.

La coopération entre le Conseil de l'Europe et l'UNESCO exprime aussi la volonté de coordonner l'enseignement supérieur à un échelon dépassant l'Europe, affirmée dans la mise en place, en 2002, du "Comité directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche" (CD-ESR), successeur du CC-HER (Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche) orienté vers les réformes en Europe (CC-HER 2000). Ce comité propose aux ministres des orientations pour le programme d'activités, assure sa mise en œuvre, l'évalue et en diffuse les résultats. Il est composé des représentants des parties contractantes de la convention culturelle européenne, d'observateurs venant d'autres régions (Canada, Japon, Mexique, États-Unis, Israël), des associations représentatives des autorités académiques et des étudiants (EUA et ESIB) et d'organisations de coopération intergouvernementale telles l'UNESCO, l'OSCE (Organization for Security and Cooperation in Europe), l'AELE (Association européenne de libre-échange), le Conseil nordique des ministres et l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique) cette dernière ayant inscrit la construction d'un système d'enseignement supérieur à son agenda 2000 (Haug & Tauch 2001, 19).

### **"European University Association" : le centre de la toile**

La déclaration de Bologne prend un appui explicite sur la Magna Charta Universitatum rédigée par les recteurs réunis en 1988 à l'occasion du 900<sup>e</sup> anniversaire de l'Université de Bologne. L'indépendance de l'université y est érigée en norme impérative, comme le lien entre la recherche et l'enseignement. Le texte prône la mobilité, l'équivalence des titres et les échanges d'informations entre universités, tous thèmes repris dans le processus de Bologne. La Magna Charta Universitatum a été élaborée sous l'égide de la CRE, Conférence des recteurs européens. Fondée en 1959, elle rassemblait 527 universités de 41 pays en 1999 et bénéficiait du soutien de la Commission européenne, du Conseil de l'Europe, de l'UNESCO, de l'OCDE, de la Table ronde des industriels (ERT, European Round Table of Industrials) et de bien d'autres. Ses intérêts pour la qualité, le renforcement des collaborations entre institutions européennes, le dialogue transatlantique et trans-

continental se retrouvent dans le processus de Bologne. La CRE a fusionné avec la Confédération des Conférences des recteurs de l'Union européenne en mars 2001 à Salamanque, pour former l'European University Association (EUA) qui, dès sa création, a annoncé son attachement aux principes de la Magna Charta (EUA 2001). Elle s'est déclarée en faveur du modèle européen incluant l'enseignement supérieur à la sphère de la responsabilité publique. Enfin, elle a considéré que le développement de l'espace européen d'enseignement supérieur devait aller de pair avec celui de la recherche. Le sommet de Berlin l'a suivie dans cette analyse.

Si les textes produits à Bologne, Prague et Berlin portent sa marque, c'est aussi parce qu'elle a été associée de très près au processus de Bologne. Elle a produit les rapports de base de ces diverses réunions (Haug & Kirstein 1999, Haug & Tauch 2001, Reichert & Tauch 2003). Prague l'a adoubée en l'incluant dans les groupes de pilotage de Bologne, elle a un statut d'observateur au Comité directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche du Conseil de l'Europe (CD-ESR) et fait partie du conseil consultatif du CEPES-UNESCO et de l'ENQA. Elle est donc intégrée aux instances qui conduisent la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Dans les nouveaux schémas de gouvernance, il est impératif d'associer les acteurs qui y seront soumis à l'élaboration de leurs normes de fonctionnement, si leur contenu peut susciter des résistances (Charlier 2000). Tel fut le cas dans le processus de Bologne, les recteurs ont participé à la définition du système normatif dorénavant appliqué aux institutions qu'ils dirigent. Cela aide à expliquer pourquoi les universités ont accepté aussi aisément un processus qui risque d'avoir pour effet secondaire de disqualifier une part de leurs professeurs et de leurs chercheurs: les responsables des plus prestigieuses d'entre elles ont considéré que la solution mise en œuvre était la moins mauvaise et que la part du feu n'y était pas excessive.

### **Eurashe et Esib : les “repêchés”**

Ces associations, toutes deux membres du comité de suivi du processus de Bologne, y ont été admises après en avoir manifesté la volonté. Le WESIB (Western European Students Information Bureau) créé à Stockholm par les représentants de sept pays occidentaux en 1982 est devenu, en 1990, l'European Students Information Bureau (ESIB) et fédère désormais cinquante associations étudiantes de trente-sept pays. Il a organisé des manifestations pendant le sommet de Bologne pour exprimer sa déception de ne pas y avoir été convié. Cette démarche a payé, dès 2000, des observateurs étudiants ont été intégrés au groupe de suivi de Bologne.

L'European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) a été fondée en 1990. Les promoteurs du processus de Bologne

ont d'abord réservé l'accès aux discussions aux seuls universitaires. En mars 2001, lors de la convention de Salamanque, les membres de l'EURASHE ont affirmé leur volonté de rejoindre le processus (EURASHE 2001), le sommet de Prague les a intégrés au groupe de suivi, au même titre que l'EUA et l'ESIB.

### **Commission européenne : les moyens d'une intervention programmée de longue date**

Aucune allusion n'est faite à l'enseignement dans le Traité de Rome qui fonde la Communauté économique européenne en 1957. Dès 1963, une politique commune de formation professionnelle est estimée indispensable (JO 063 1963). À l'initiative de la Belgique, la première conférence des ministres de l'éducation des États membres s'organise en juillet 1971 et ses participants s'accordent sur le principe d'un programme commun d'action. En novembre 1971, le Conseil débat de la nécessité d'une coopération en matière d'éducation. Les premières initiatives ont concerné l'enseignement supérieur en vertu, selon Papatsiba (2001), d'une conception fonctionnaliste de la société où l'intégration européenne pouvait être accélérée si les élites étaient convaincues qu'elle était désirable.

La résolution du 6 juin 1974 (OJ C098 1974), confirmée par celle du 9 février 1976 (OJ C038 1976), affirme que "l'harmonisation des systèmes et des politiques ne peut être considérée comme un but en soi", prône l'intensification de la coopération entre établissements, la reconnaissance des périodes d'études effectuées à l'étranger, la mobilité des étudiants et des professeurs, thèmes amplifiés ensuite dans le processus de Bologne. En 1984, la Commission européenne a créé le réseau NARIC (National Academic Recognition Information Centres), chargé de faciliter la reconnaissance des diplômes, périodes d'études et qualifications dans les pays européens. Le processus de Bologne a invité les réseaux NARIC, ENIC et ENQA à collaborer en matière de reconnaissance, d'accréditation et d'évaluation de la qualité.

L'arrêt Gravier rendu par la Cour de Justice des Communautés européennes le 13 février 1985 a inclus les études supérieures dans le champ de la formation professionnelle, consolidant la base juridique des initiatives de la Commission. En 1987, l'Acte unique a fait entrer le mot "université" dans le Traité de Rome. Depuis lors, les autorités européennes considèrent que la réalisation du grand marché exige la mise en valeur des ressources humaines et ont dégagé les moyens de le faire. Les programmes (Erasmus, Lingua, Petra, Comett) ont été mis en place dans les années 1987-1990 pour servir cette ambition. Les ECTS, dont le processus de Bologne a fait l'unité de mesure de l'enseignement supérieur, ont été testés par le programme Erasmus à partir de 1988 (ECTS 2003). Le projet européen n'a cessé de se préciser, les confé-

rences de 1989 et 1990 ont abouti au “mémoire sur l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne” qui définit la Commission comme un “agent catalyseur facilitant les actions communes et la coopération dans le respect du principe de subsidiarité, en tenant compte de la diversité des systèmes” (Commission européenne 1991). Il préconise déjà de mettre l'accent sur la qualité de l'enseignement. Les articles 126 et 127 du traité sur l'Union signé à Maastricht en 1992 (149 et 150 depuis Amsterdam, 1997) ont réaffirmé la souveraineté nationale sur les systèmes éducatifs, en autorisant l'Europe à y intervenir de façon supplétive, ce qu'elle n'a plus manqué de faire depuis. Le *Livre blanc sur la compétitivité, la croissance et l'emploi* (1993), contient un chapitre sur “l'adaptation des systèmes d'éducation et de formation professionnelle” et mise sur eux pour relancer la croissance, restaurer la compétitivité et faire décroître le taux de chômage (Commission européenne 1993a). La même année, la Commission émet l'idée d'un espace européen scientifique et éducatif, trois projets qui préparent Bologne sont adoptés. À partir de 1994, SOCRATES soutient les initiatives destinées à renforcer le dialogue et l'échange d'expériences à tous les niveaux d'enseignement. Les réformes envisagées visent à améliorer la comparabilité et la compatibilité des systèmes, la compétitivité internationale et à stimuler la mobilité et l'employabilité en Europe. LEONARDO et “JEUNESSE pour l'Europe III” veulent installer des liens entre enseignement, formation initiale et continue (Commission européenne 1994). Pour approfondir les axes ouverts par le *Livre blanc* (Commission européenne 1993b), en 1995, la Commission a mis en place un groupe de réflexion dont le titre “Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation” (Commission européenne 1996) ne laisse place à aucune équivoque sur la fonction qu'elle attribue aux systèmes d'enseignement.

L'agence ENQA (European Network for Quality Assurance) créée par la Commission en 1999 doit encourager les institutions à adopter des procédures de contrôle de la qualité et stimuler les échanges d'informations sur la qualité et la coopération entre institutions dans ce domaine. Ses publications indiquent sa volonté de contribuer à établir un cadre européen commun et à diffuser les modes opératoires jugés les meilleurs (Lindeberg & Kristoffersen 2002, Danish Evaluation Institute 2003). Les membres de l'ENQA sont des agences nationales travaillant sur la question de la qualité et l'EURASHE, l'ESIB, l'EUA.

Le Conseil de Lisbonne en 2000 a assigné à l'Union européenne de devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique au monde d'ici 2010. Les chefs d'État ont confirmé la stratégie de qualité et d'ouverture de l'enseignement à Stockholm en mars 2001. La volonté de réaliser un “espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie” affirmée à Bruxelles en novembre 2001, les chefs

d'État ont dit à Barcelone en mars 2002 leur projet de hisser les systèmes européens d'enseignement et de formation au premier rang mondial. La Déclaration de Copenhague, en novembre 2002, reprend l'argument selon lequel un renforcement de la coopération "en matière d'enseignement et de formation professionnels contribuera de manière déterminante à garantir un élargissement réussi de l'Union européenne et à atteindre les objectifs fixés par le Conseil européen de Lisbonne". Cette coopération doit fixer un cadre unique de reconnaissance des compétences et qualifications et de validation des apprentissages non formels, mettre en place un système de transfert d'unités capitalisables, établir les principes de l'assurance-qualité. La Commission s'appuie désormais sur le programme de travail Éducation-Formation 2010 qui doit conduire l'Europe aux objectifs de Lisbonne: même si elle affirme que son action respecte le principe de subsidiarité, elle souhaite que le programme Éducation-Formation 2010 devienne un outil de suivi des politiques nationales (Commission européenne 2003). La Commission ne craint plus d'exprimer sa volonté politique de s'occuper des enseignements supérieur et professionnel, en justifiant son intervention par les finalités économiques qu'elle sert. Il est hautement vraisemblable que son action déborde bientôt ce cadre et touche l'enseignement obligatoire, dans lequel elle n'a aucun droit d'intervenir, sauf par le biais de la Méthode Ouverte de Coordination (MOC).

## L'impact du processus de Bologne sur les systèmes éducatifs des autres régions du monde

### Le projet de l'UNESCO: coordonner l'enseignement supérieur à l'échelle mondiale

Le projet d'un espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche connecté sur d'autres regroupements de nations ayant aussi rendu leurs systèmes d'éducation compatibles a été porté à l'explicite par le processus de Bologne. S'il en a défini les conditions, il a surtout concrétisé une tendance amorcée depuis plusieurs décennies où de nombreuses initiatives ont été prises pour rapprocher les systèmes, permettre les comparaisons et les transferts d'expériences positives. L'UNESCO a joué un rôle important dans l'impulsion de ces dynamiques, organisant, à partir des années 1970, des conventions régionales pilotées par des comités intergouvernementaux sur la reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur (Amérique latine et Caraïbes 1974, États arabes 1978, Europe 1979, Afrique 1981, Asie et Pacifique 1983). Il a ensuite proposé la "Recommandation sur la reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur"

de 1993 qui suggère la reconnaissance mutuelle des titres donnant accès à l'enseignement secondaire et des diplômes du supérieur autorisant la poursuite d'études ou l'exercice d'une profession. Elle incite les États membres à améliorer les échanges d'informations et à mettre en place des "organismes d'évaluation et d'accréditation dans le but d'assurer la qualité des études supérieures". Les comités intergouvernementaux ont assuré le suivi des conventions régionales et préparé la première conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, organisée en 1998, en produisant chacun un plan d'action pour améliorer l'enseignement supérieur dans sa région (UNESCO 1996, 1997a et b, 1998a, CRE/CEPES-UNESCO 1997). Les débats amorcés lors de la rédaction du rapport de la région Europe se sont poursuivis à Bucarest, en avril 1998 au CEPES, dans le but de "mettre au point une contribution européenne globale à la Conférence mondiale" (UNESCO 1997c). Le rapport a été présenté et discuté au Conseil de l'Europe en juillet 1998, "pour donner une valeur gouvernementale aux débats de Palerme" (UNESCO 1998b). Les maîtres mots du nouveau pacte pour l'enseignement supérieur dégagé par la conférence mondiale d'octobre 1998 sont "qualité, pertinence et coopération internationale" (UNESCO/Conseil exécutif 1998). Ces termes vagues rappellent ceux utilisés dans la déclaration de la Sorbonne en mai 1998 dont les principes ont été présentés par Lionel Jospin dans son discours introductif à la conférence mondiale (Jospin 1998). Le processus de Bologne croise ici le dessein de l'UNESCO de favoriser la coordination de l'enseignement supérieur aux échelons régional et mondial. Les affinités furent plus évidentes au sommet de Berlin où l'UNESCO a été admise comme observateur. En juin 2003, le CEPES avait évalué la mise en œuvre de la déclaration mondiale à mi-parcours et désigné le processus de Bologne comme un modèle à proposer aux autres régions du monde, manifestant son souhait d'y être plus étroitement associé (Zgaga 2003, 35).

L'UNESCO, initiateur de la recommandation de 1993 sur la reconnaissance des études supérieures et de la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de 1998 s'impose comme un partenaire essentiel dans ce qu'il est convenu de nommer la "dimension externe du processus de Bologne". Les deux documents suggéraient déjà un renforcement des collaborations entre régions du monde, le plan de travail 1999-2005 veut jeter les bases d'une reconnaissance mondiale des études supérieures, il suggère que chaque État membre adhère aux conventions des régions autres que la sienne et envoie des observateurs aux autres comités (1998c). Le forum mondial de l'UNESCO sur l'assurance de la qualité, l'accréditation et la reconnaissance des qualifications a aussi insisté sur la nécessité d'une meilleure connaissance des qualifications obtenues dans d'autres régions (CEPES-UNESCO 2003a).

## Le processus de Bologne désigné comme “exemple de bonne pratique” dans les autres régions du monde

Les évolutions amorcées par les diverses initiatives évoquées ici ont tendance à s'accélérer en débordant les cadres dans lesquels elles sont apparues. Le processus de Bologne fait des émules, puissamment soutenu par la Commission européenne, l'UNESCO ou l'OCDE qui le décrivent partout comme un exemple de bonne pratique.

### *Amérique latine*

Le projet de créer un espace euro-latino américain de coopération dans l'enseignement supérieur a été mis en chantier lors de la conférence des ministres de l'Union européenne, d'Amérique latine et des Caraïbes de Paris en novembre 2000 (Conferencia ministerial 2000). Les quarante-huit pays représentés y ont affirmé leur volonté de construire un espace commun facilitant l'échange de connaissances et la mobilité des étudiants, enseignants et chercheurs. L'espace d'enseignement supérieur UEALC (Unión Europea, America Latina y el Caribe) se calque sur l'espace européen et promeut un système de crédits permettant la reconnaissance de périodes d'études réalisées à l'extérieur, la formation tout au long de la vie, etc. Les objectifs ont été confirmés dans le plan d'action 2002-2004, qui met l'accent sur les procédures d'évaluation et de certification de la qualité (Plan de Accion 2002-2004). Le sommet Union européenne-Amérique latine & Caraïbes de Madrid en mai 2002 a recommandé “le développement, l'approbation et la promotion de ce plan d'action”. Conséquence logique de ce rapprochement, des observateurs d'Amérique latine ont été invités au sommet de Berlin en 2003.

### *Asie*

Le système ECTS a un équivalent en Asie, les UCTS (UMAP Credits Transfert System) (HRCO 2000) dont l'origine remonte au programme Erasmus-ECTS de 1987, repris dans la région Asie-Pacifique en 1991 pour déboucher en 1993 sur le système UMAP (University Mobility in Asia and the Pacific). Le processus est similaire à celui de Bologne qu'il précède d'une demi-douzaine d'années. Au départ, en 1991, le comité des présidents australiens d'université (AVCC, Australian Vice-Chancellors' Committee), soutenu par son gouvernement, a organisé deux rencontres sur la coopération éducative dans la région. Elles ont débouché sur un programme d'action au suivi duquel l'UNESCO a été associée comme observateur. L'UMAP veut stimuler les échanges dans la région et tenter d'endiguer l'exode des cerveaux vers les États-Unis. Il repose, comme le processus de Bologne, sur un accord;

la majorité des pays de l'ASEAN (Association of Southeast Asian Nations) l'ont déjà signé. Les pays membres de l'ALENA (Accord de libre-échange nord-américain) et la Russie sont statutairement éligibles : en mars 2003, les premiers contribuant au financement du programme étaient membres effectifs, la Russie membre associé.

En 1999, des représentants d'universités et de gouvernements (Australie, Inde, Maurice, Oman, Afrique du Sud, Sri Lanka et Thaïlande) ont mis sur pied le programme d'échanges UMIOR (University Mobility in the Indian Ocean Region) (ACOE 2003). Il s'inspire, comme le système UMAP, de l'expérience européenne et regroupe des partenaires de trois continents.

Avec leurs programmes de mobilité, l'Europe et l'Asie ont adopté des systèmes de crédits où une année d'études vaut 60 points. Le projet d'un système asiatique/européen, déjà évoqué en 1996, a fait l'objet d'un dialogue eurasiatique en 2001 entre l'AUAP (Association of Universities of Asia and the Pacific) et l'EUA (Mongkhonvanit & Emery 2003, 50). La collaboration entre les deux régions sert l'objectif de rendre l'enseignement européen plus attractif, sachant qu'il n'accueille aujourd'hui qu'un tiers des étudiants asiatiques poursuivant leurs études hors de leur continent, alors que le Canada et les États-Unis accueillent les deux autres tiers (Reichert & Tauch 2003, 35).

### *Amérique du Nord*

L'enseignement supérieur d'Amérique du Nord est aussi soumis à des réformes menées dans la foulée de la construction de l'ALENA qui prend modèle sur l'Europe pour la mobilité des étudiants (Collins 2002, 13). Les rencontres de Wingspread en 1992, de Vancouver en 1993, voulaient "rechercher les moyens qui permettront d'améliorer la coopération dans l'enseignement supérieur [entre les États-Unis, le Canada et le Mexique]" (AUCC 2000, 15), elles ont recommandé l'intensification des échanges d'étudiants entre les trois pays. En 1995, une nouvelle rencontre conduit à la création de CONAHEC (Consortium for North American Higher Education Collaboration) et au programme de mobilité nord-américaine Conasep (CONAHEC's Student Exchange Program). Ce programme, qui regroupe quatre-vingts institutions, est le résultat d'un accord intergouvernemental dont l'objectif est de promouvoir la vision nord-américaine (Collins 2002, 7). En 1998, lors de la première évaluation du programme, les représentants des États ont regretté le faible niveau de collaboration internationale, ce qui les a amenés à s'intéresser aux systèmes ECTS et UCTS, dont l'usage, de plus en plus systématique dans les régions d'Europe et d'Asie-Pacifique, entraînera des effets dans les institutions d'enseignement des pays de l'ALENA (AUCC 2000). Enfin, le colloque de Calgary en 2002 a recommandé "l'élaboration de

mécanismes visant à promouvoir l'assurance-qualité et la reconnaissance mutuelle des équivalences académiques" (CONAHEC 2002a, 1). Le CONAHEC entend donner à l'enseignement nord-américain les moyens de se développer dans la nouvelle configuration que les réformes menées sur tous les continents tendent à dessiner; cette ambition est affichée dans le titre du colloque prévu pour 2004 "À la découverte du potentiel américain: de nouvelles avenues pour l'enseignement supérieur" (CONAHEC 2002b, 1).

### *Afrique et monde arabe*

Les réformes envisagées ou en cours en Europe, en Amérique latine, en Asie/Pacifique et en Amérique du Nord présentent de nombreuses convergences. Calquées sur des modèles identiques, elles préparent les conditions de collaboration entre les systèmes des pôles régionaux. Promouvoir la mobilité des personnes, la reconnaissance mutuelle des titres et l'assurance de la qualité n'a encore qu'une pertinence limitée dans les États arabes et de la région d'Afrique où les problèmes d'accès à l'enseignement supérieur restent entiers, faute d'enseignants et/ou d'infrastructures suffisants. Ces pays sont exclus des projets prestigieux, tels qu'Erasmus World, exigeant une coopération sur un pied d'égalité entre partenaires. Pourtant, "un espace africain de l'enseignement supérieur est en cours de construction" (Seddoh 2003, 36), grâce au Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique (NEPAD 2002), des initiatives visent à développer l'enseignement supérieur sur une base régionale internationale (Brock 2003). Les observateurs s'accordent à reconnaître que ces efforts n'ont pas encore d'effets perceptibles, l'objectif affiché de soutenir la création d'institutions d'enseignement supérieur, de centres d'excellence régionaux et de collaborations interinstitutionnelles ne produira des résultats sensibles qu'à moyen terme. Avant cela, l'accès universel à l'enseignement fondamental reste la priorité des pays africains. L'UNESCO suggère donc, lorsque les taux de scolarité restent très bas, de réformer l'enseignement supérieur (UNESCO 1998a, 1997a) pour le rendre compatible avec le modèle qui s'impose dans le reste du monde.

## **Mondialisation, services et commerce**

Le processus de Bologne est appelé à rencontrer le GATS (General Agreement on Trade in Services), un des accords de la WTO (World Trade Organization), héritière du GATT (General Agreement on Tariffs and Trade). Conclu dans le cadre de l'ONU en 1947 à l'initiative des États-Unis entre 23 nations, il visait la libéralisation du commerce des biens matériels au-delà des frontières nationales. Il a connu huit cycles de négociations dont

le dernier, l'«Uruguay Round» commencé en 1986, s'est achevé en 1994 par la conférence de Marrakech qui a institué la WTO. Celle-ci s'est totalement affranchie de l'ONU et n'est donc plus tenue d'en adopter les principes (George 2001). Comptant 146 membres en avril 2003 elle régit l'échange des marchandises (GATT), des services (GATS) et la propriété intellectuelle (TRIP, Trade Related Intellectual Property). Les accords qui fondent la WTO définissent les procédures de règlement des différends et font obligation aux gouvernements d'assurer la transparence de leur politique commerciale (OMC 1998, Krieger-Krynicky 1997).

Le commerce des services représente «les deux tiers de l'économie et des emplois de l'Union, près d'un quart de ses exportations totales et la moitié de ses investissements dans d'autres régions du monde» (Commission européenne 1999, 10). Selon Laval et Weber (2002, 16), sa position de premier exportateur mondial de services (577 milliards de dollars sur les 1.400 du marché mondial) l'a conduite à accepter des concessions sur d'autres dossiers, notamment l'agriculture, en échange de la création du GATS. Elle a joué un rôle de précurseur pour intégrer l'enseignement aux secteurs repris dans le GATS, bien plus que les pays anglo-saxons ordinairement accusés d'être les vecteurs de sa libéralisation (Weber 2003). Dès 1994, devant le GATS, la Commission s'est engagée à ne pas imposer de nouvelles mesures qui restreindraient l'entrée de fournisseurs de services privés dans les niveaux d'enseignement primaire, secondaire, supérieur et l'éducation des adultes; dans le même temps, elle a, il est vrai, formulé des exemptions destinées à protéger l'éducation publique dans ces quatre secteurs (Jennar 2003).

Les pays signataires du GATS se sont engagés à entamer des négociations «en vue d'élever progressivement le niveau de libéralisation» et de «réduire ou éliminer les effets défavorables de certaines mesures sur le commerce des services» (GATS art I §1). Le début de ces négociations a été fixé «cinq ans au plus tard après la date d'entrée en vigueur de l'accord [1-1-95]». Le débat sur les limites des services concernés est en cours depuis ce moment. Le texte précise que «les «services» [concernés par le GATS] comprennent tous les services de tous les secteurs à l'exception des services fournis dans l'exercice du pouvoir gouvernemental», ceux-ci incluant «tout service qui n'est fourni ni sur une base commerciale, ni en concurrence avec un ou plusieurs fournisseur de services» (GATS art I §3). Cette définition extensive pourrait, comme l'ont montré de nombreuses analyses (entre autres FGTB 2003, Sud Éducation 2003, Attac 2003), englober quasiment tous les services et tous les niveaux d'enseignement. Cette universalité n'est pourtant que de principe (Messerlin 1995, 229), les pays déterminent le degré d'exposition à la concurrence internationale qui leur paraît souhaitable pour chacun des secteurs qu'ils choisissent d'y soumettre. La question de la nature et du contenu des engagements contractés par la Commission en 1994 se pose

donc ici avec acuité puisqu'ils délimitent le champ d'application de l'accord. Celui-ci entrera en vigueur en janvier 2005, les négociations devront avoir abouti pour cette date dans tous les secteurs qu'il concerne, dont l'éducation. Des lectures divergentes des implications pratiques du GATS s'affrontent. Pour d'aucuns (par exemple Laval et Weber 2002, 37), les engagements contractés par la Commission pourraient impliquer que "les fournisseurs étrangers de services éducatifs bénéficient dans chaque pays membre du traitement national, ce qui les met sur un pied d'égalité avec les fournisseurs nationaux". Pour d'autres experts (ex. Krafft & alii 2003), la portée juridique des engagements pris par les pays reste imprécise. De la même manière, la plus grande confusion règne quant à savoir si l'instruction obligatoire est ou non susceptible d'être intégrée au GATS. L'opacité des procédures (Bertrand & Kalafatides 2002, Ziegler 2002) paraît d'un autre âge. Elle camoufle à grand-peine un processus hésitant qui laisse tous les scénarios ouverts, comme d'autres l'étaient au lendemain de la déclaration de la Sorbonne en mai 1998.

Le premier contact explicite entre le GATS et le processus de Bologne a donné lieu à un affrontement, à Prague, où les représentants de la France et de la Belgique francophone ont défendu, avec un succès apparent, une conception de l'enseignement supérieur comme "bien public". Le rempart qu'ils ont dressé est toutefois fragile, les économistes remettent en question la notion de "public good" (Cemmel, 2002), d'aucuns affirmant qu'elle est inopportune pour désigner l'enseignement. Plus encore, l'UNESCO, par la voix de J. Daniel, tend à refuser que la reconnaissance de "bien public" accordée au savoir implique que l'enseignement supérieur doive faire l'objet d'un financement public: "il n'y a pas de lien logique entre l'idée selon laquelle le savoir est un bien public et le financement des universités par l'État. La conception du savoir comme propriété de l'humanité était répandue bien avant que les universités ne reçoivent des financements publics" (Daniel 2002, 21, notre trad.). Il ajoute que la majorité des États membres de l'UNESCO font partie de l'OMC, suggérant ainsi la parfaite compatibilité des objectifs poursuivis par les deux organisations (ibid. 23). À l'inverse de cette position, Uvalic-Trumbic estime que les conventions régionales pourraient constituer un cadre légal alternatif au GATS, (2002, 69).

Ces contradictions se retrouvent dans une majorité d'autres organisations internationales, de l'OCDE à la Commission européenne. Dans ce contexte indécis, la "Déclaration conjointe sur l'enseignement supérieur et l'Accord général sur le commerce des services" signée par l'AUCC (Association des universités et collèges du Canada), l'ACE (American Council on Education), le CHEA (Council for Higher Education Accreditation) et l'EUA dont on a vu le rôle déterminant dans le processus de Bologne prend une signification très lourde. "Étant donné que l'on

connaît très peu les conséquences de l'inclusion des services d'éducation dans [le GATS] [...], qu'il est extrêmement difficile de définir clairement les services d'éducation fournis sur une base strictement commerciale [...]. Nos établissements membres sont déterminés à réduire les obstacles au commerce international de l'enseignement supérieur en recourant à des conventions et à des accords qui ne font pas partie des politiques commerciales. [...] Dans le contexte [du GATS], nos pays respectifs ne devraient pas prendre d'engagement en matière de services d'enseignement supérieur ou dans les catégories annexes que sont l'éducation des adultes et les autres services d'éducation. Si des engagements de ce type ont été pris en 1995, il ne faudrait pas en prévoir d'autres." La position est extrêmement claire, elle va dans le même sens que celle de l'ESIB ou d'autres acteurs qui interviennent d'une manière ou d'une autre dans le processus de Bologne. Elle n'est pas pour autant rassurante, elle affirme surtout que les partenaires sont déterminés à s'entendre pour conclure, hors du GATS, des accords qui produiront des effets similaires à ceux qui auraient pu être signés sous l'égide du GATS. Une fois encore, une dynamique se met en place, déterminée par l'adversaire qu'elle désigne au point de susciter les mêmes réformes que celles qu'il aurait suggérées.

## Conclusion

Le processus de Bologne est susceptible de deux interprétations complémentaires. La lecture événementielle considère qu'il a pu s'amorcer parce que le ministre Allègre, conforté par le rapport Attali, a osé un audacieux coup de force qui s'est révélé payant. La France est, après les États-Unis, le premier exportateur mondial de services éducatifs post-secondaires (Cloete 2003), il était dès lors logique que son ministre de l'éducation prenne l'initiative d'une réforme destinée à renforcer la visibilité et à conforter la place de l'enseignement supérieur européen. Toutefois, la lecture des évolutions historiques longues, tentée ici, donne la juste mesure de son audace : la Déclaration de la Sorbonne a été faite quarante-cinq ans après que le premier texte du Conseil de l'Europe eût montré concrètement que des équivalences de diplômes pouvaient être établies entre des pays dont les systèmes d'enseignement avaient peu de points communs. D'autres instances, Commission européenne, UNESCO, OCDE, avaient longuement préparé le rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur. L'EUA était prête à accompagner le mouvement, laissant espérer qu'une fronde des universités ne serait pas couverte ou encouragée par leurs autorités. Le programme Erasmus avait atteint son régime de croisière, son millionième bénéficiaire en 2002 a été présenté comme un succès, alors que seul 1 % des étudiants européens en a bénéficié en quinze ans. Peu importe son efficacité instrumentale : parmi

d'autres mesures, il a contribué à installer chez les décideurs et dans la population la conviction d'une nécessaire intégration des systèmes éducatifs.

Cette seconde lecture accédant à l'hypothèse d'une inévitable mise en place d'un espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche est crédibilisée par les réactions suscitées partout dans le monde. Très rapidement, dès la déclaration de la Sorbonne, le modèle esquissé a été donné en exemple. Son succès l'a conforté, au point de l'ériger en étalon des bonnes pratiques d'enseignement supérieur. Son universalité mise en exergue permettra demain à tous les étudiants de la planète de circuler en conservant les confirmations administratives de leurs acquis. Les observateurs évitent d'interroger le sens qu'il y aura à se déplacer d'une université à une autre quand les enseignements seront partout certifiés selon les mêmes procédures et intégreront les mêmes contenus.

La mise en place du processus reste à interroger. L'observation de la Belgique montre qu'une dynamique de compétition s'est enclenchée, qui a conduit les responsables institutionnels à accélérer un mouvement dont ils étaient convaincus qu'il était inéluctable (Charlier 2002, Charlier & Moens 2003). Dans d'autres contextes nationaux, le processus a pris des formes parfois plus subtiles mais comparables : chaque responsable a voulu engager le segment qu'il pilote dans l'espace européen de l'enseignement supérieur pour éviter le reproche de ne l'avoir pas fait. Cette dynamique de l'émulation semble aussi celle qui a conduit quarante pays à rejoindre le processus sans chercher à l'infléchir. Elle a sans doute aussi poussé les organisations internationales à soutenir sans réserve le processus de Bologne. Les initiatives prises se répondent, se renforcent et démultiplient leurs effets, comment ne pas lire des traces de compétition dans cette convergence ?

Replacées dans les évolutions observées sur les cinq continents, les finalités de Bologne cessent d'être claires. Le débat démocratique ne peut pas en tester la pertinence, il ne porte au mieux que sur les modalités techniques. Encore faut-il qu'il ait lieu, car les réformes s'imposent souvent au nom d'arguments téléologiques comme ceux utilisés à d'autres moments forts de la construction européenne (Espace Schengen, adoption de l'euro, etc.). Dans le cas présent, la question sous-jacente est celle des instances auxquelles les universités doivent rendre des comptes. La réponse pratique qui s'élabore exempte les universités d'un contrôle populaire : l'excellence ne se juge qu'au trébuchet d'une science échappant au commun, la qualité est une donnée technique dont elles seules peuvent donner les gradations. La réforme en cours fait peu de cas des citoyens : financée par des fonds européens, elle est conduite par les responsables d'universités fédérés au sein de l'EUA, alliés pour la circonstance avec ceux de l'EURASHE et de ESIB. En d'autres termes, les producteurs et les consommateurs dialoguent avec l'autorité qui les subsidie.

## Bibliographie

- ACOE (Alliance Canadienne des Organismes d'Éducation et de Formation) 2003 *La reconnaissance des acquis : une perspective internationale*, Ottawa, février
- ARRÊT DE LA COUR DU 13 FÉVRIER 1985, Françoise Gravier contre ville de Liège, Non-discrimination : accès à l'enseignement de formation professionnelle, Affaire 293/83, Luxembourg, Cour de Justice des Communautés européennes, *Recueil de jurisprudence* 1985 593-615
- ATTAC 2003 AGCS *Analyse juridique*, consulté le 20-12-2003 à l'adresse <[http://www.france.attac.org/IMG/rtf/AGCS\\_-\\_Traite\\_Juridique.rtf](http://www.france.attac.org/IMG/rtf/AGCS_-_Traite_Juridique.rtf)>
- ATTALI J. 1998 *Pour un modèle d'enseignement supérieur*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie
- AUCC (Association of Universities and Colleges of Canada) 2000 *Credit where credit is due. Canadian universities and the European and Asian transfert system*, Vancouver, juin
- BERTRAND A. & KALAFATIDES L. 2002 *OMC : le pouvoir invisible*, Paris, Fayard
- BROCK C. 2002 "First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education: A Review" *First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education, Paris, UNESCO, 17-18 october, 7-14*
- CC-HER 2000 *Programme de réforme législative dans l'enseignement supérieur et la recherche 1991-2000*, Strasbourg, Conseil de l'Europe
- CEMELL J. 2002 "Public vs Private Higher Education: Public Good, Equity, Access: Is Higher Education a Public Good?" *First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education, Paris, UNESCO, 17-18 october, 131-136*
- CEPES-UNESCO 2003a *Rapport —10<sup>e</sup> réunion Commune des Réseaux ENIC et NARIC*, Vaduz, Liechtenstein, 18-20 mai
- CEPES-UNESCO 2003b *Rapport sur les tendances et les développements dans l'enseignement supérieur en Europe*, Réunion des partenaires de l'enseignement supérieur, 25 juin
- CHARLIER J.-É. 2000 "La régulation de l'enseignement de la Communauté française : de la concurrence à la compétition" *Recherches sociologiques*, XXXI, 1, 29-40
- CHARLIER J.-É. 2002 "Images de Bologne : un mât de cocagne dans un brouillard épais" *La Revue nouvelle*, septembre, 61-71
- CHARLIER J.-É., MOENS F. 2003 "Quand le passé grève l'avenir. Le projet de Bologne et une de ses déclinaisons locales" in Felouzis G. *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris, PUF, 71-88
- CLOETE N., MAASSEN P., PILLAY P. 2003 "GATS and higher education in SADC", *Mondialisation et enseignement supérieur : Quelles implications pour le dialogue Nord-Sud?* Colloque UNESCO, Oslo, 26-27 mai
- COLLINS N. F. 2002 *Neighboring in the "global village" in North American cooperation and collaboration in Higher Education. A context for the program for North American mobility in Higher Education : past, present and future*, Vancouver, CONAHEC, september
- COMMISSION EUROPÉENNE 1991 *Mémoire sur l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes

- COMMISSION EUROPÉENNE 1993 a *Quel avenir pour l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne? Réponse au mémorandum*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes
- COMMISSION EUROPÉENNE 1993 b *Croissance, compétitivité, emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI<sup>e</sup> siècle: Livre blanc*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes
- COMMISSION EUROPÉENNE 1994 *La coopération en éducation dans l'Union européenne, 1976-1994*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes
- COMMISSION EUROPÉENNE 1996 *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation, Éducation Formation Jeunesse*
- COMMISSION EUROPÉENNE 1999 *L'Union européenne et le commerce mondial*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes
- COMMISSION EUROPÉENNE 2003 *Éducation et formation 2010, l'urgence de réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*, 11 novembre
- CONAHEC 2002a *Priorités pour la collaboration dans l'enseignement supérieur en Amérique du Nord*, Calgary, 20 octobre
- CONAHEC 2002b *À la découverte du potentiel nord-américain: de nouvelles avenues pour l'enseignement supérieur*, 9<sup>e</sup> colloque nord-américain sur l'enseignement supérieur, 17 au 20 mars 2004, Arizona
- CONFERENCIA MINISTERIAL DE LOS PAISES DE LA UNION EUROPEA, DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE SOBRE LA ENSEÑANZA SUPERIOR, Paris, 3 de noviembre de 2000
- CRE/UNESCO-CEPES 1997 *A European Agenda for change for higher education in the XXIst century*, 27 septembre
- DANIEL J. 2002 "Automobiles, Bananas, Courses, Degrees...: An ABC of Higher Education and Globalization" *First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education*, Paris, UNESCO, 17-18 october, 19-24
- DANIEL J. 2003 "L'enseignement supérieur: passé, présent et futur — une perspective de l'UNESCO" *UNESCO-CEPES Quarterly Review "Higher Education in Europe"*, XXVIII, 1, 18-24
- DANISH EVALUATION INSTITUTE 2003 *Quality procedures in european higher education*, Helsinki, ENQA, Occasional papers (5)
- ECTS —European Credit Transfer System consulté le 30-10-2003 à l'adresse <[http://europa.eu.int:comm/education/programmes:socates/ects\\_en.html](http://europa.eu.int:comm/education/programmes:socates/ects_en.html)>
- EUA 2001 *Message from Salamanca. Shaping the european higher education area*
- EURASHE 2001 *Shaping the European higher education area*, Salamanque
- FGTB 2003 *Nous ne sommes pas des marchandises*, Bruxelles, Jambes
- GEORGE S. 2001 *Remettre l'OMC à sa place*, Paris, Mille et une nuits
- HAUG G. & KIRSTEIN J. 1999 *Tendances 1 Évolution des structures d'éducation dans l'enseignement supérieur en Europe*, Genève, CRE-Association of European Universities, Confederation of EU Rectors' Conferences
- HAUG G. & TAUCH CH. 2001 *Tendances 2 Tendances des structures d'éducation dans l'enseignement supérieur. Rapport de suivi préparé pour les conférences de Salamanque et de*

- Prague, Genève, CRE-Association of European Universities, Fondation de formation européenne, European Commission
- JENNAR M.R. 2003 "Le marché de l'enseignement", *Res publica*, 34
- JOSPIN L. 1998 *Intervention à la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de l'UNESCO, 5<sup>o</sup> octobre*, consulté le 10-11-2003 à l'adresse <<http://www.archives.premier-ministre.gouv.fr/Jospin>>
- JOURNAL OFFICIEL 063 1963 "Décision du Conseil du 2 avril 1963 portant établissement de principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle", 20 avril, 1338-1341
- KRAFFT M.C., COTTIER T., BREINING-KAUFMANN & KENNETT M. 2003 *Les effets de l'AGCS sur le système éducatif suisse*, Berne, Office fédéral de l'éducation et de la science
- KRIEGER-KRYNICKI 1997 *L'organisation mondiale du commerce — Structures juridiques et politiques de négociation*, Paris, Vuibert
- LAVAL Ch. & WEBER L. (Eds) 2002 *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Nouveaux Regards-Syllepse
- LINDEBERG T. & KRISTOFFERSEN D. (Eds) 2002 *A method for mutual recognition*, Helsinki, ENQA, Occasional papers (4)
- LOURTIE P. 2001 *Promouvoir le processus de Bologne. Rapport aux ministres de l'enseignement supérieur des pays signataires*, Prague
- MESSERLIN P. 1995 *La nouvelle organisation mondiale du commerce*, Paris, Dunod
- MONGKHONVANIT P. & EMERY S.A. 2003 "Perspectives asiatiques sur l'enseignement supérieur européen", *UNESCO-CEPES Quarterly Review "Higher Education in Europe"*, XXVIII, 1, 50-56
- NEPAD 2002 *Human Development Programme : Bridging the Education Gap*, Midrand
- OFFICIAL JOURNAL C 098 1974 "Council Resolution of 6 June 1974 on the mutual recognition of diplomas, certificates and other evidence of formal qualifications"
- OFFICIAL JOURNAL C 038 1976 "Council Resolution of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education"
- OMC 1998. *Cinquantième anniversaire du système commercial multilatéral*, Paris
- PAPATSIBA V. 2001 *Le séjour d'études à l'étranger : formation, expérience. Analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme Erasmus*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Paris 10-Nanterre
- PLAN DE ACCION 2002-2004 PARA LA CONSTRUCCION DE UN ESPACIO COMUN DE ENSEÑANZA SUPERIOR UNION EUROPEA-AMERICA LATINA-CARIBE
- REICHERT S. & TAUCH CH. 2003 *Trends 3. Progress towards the European Higher Education Area*, Genève, European University Association, European Commission
- SEDDOH K.F. 2003 "Le développement de l'enseignement supérieur en Afrique" *UNESCO-CEPES Quarterly Review "Higher Education in Europe"*, XXVIII, 1, 31-39
- SUD ÉDUCATION 2003 OMC, AGCS et éducation : quels dangers? consulté le 20-12-2003 à l'adresse <<http://sudeducation71.free.fr/page5164.htm>>
- UNESCO 1996 *L'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes*, Déclaration de La Havane, 22 novembre
- UNESCO 1997a *Déclaration et plan d'action sur l'enseignement supérieur en Afrique*, Dakar, 4 avril
- UNESCO 1997b *Declaration about higher education in Asia and the Pacific*, Tokyo, 10 juillet

- UNESCO 1997c *Le renforcement des partenariats et de la coopération pour le développement de l'éducation en Europe. Les activités menées par l'UNESCO en matière d'éducation dans la région Europe 1994-1997*, mars
- UNESCO 1998a *Beirut Declaration on higher education in the arab states for the XXIst century*, 5 march
- UNESCO 1998b *L'enseignement supérieur au XXI<sup>e</sup> siècle : vision et actions*, Paris, 9 octobre
- UNESCO 1998c "Deuxième réunion conjointe des six comités intergouvernementaux chargés de l'application des conventions régionales sur la reconnaissance des études, diplômes et grades de l'enseignement supérieur, Rapport final" *Nouveaux cahiers sur l'enseignement supérieur, Documentation des réunions*, 13
- UNESCO/Conseil exécutif 1998 *Préparation de la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur*, Paris, 2 avril
- UVALIC-TRUMBIC S. 2002 "UNESCO's Conventions on the Recognition of Qualifications: Regional Frameworks" *First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education*, Paris, UNESCO, 17-18 october, 63-72
- WEBER L. 2003 *L'AGCS et l'éducation, un point rapide*, consulté le 22-12-2003 à l'adresse <[http://institut.fsu.fr/omc/030409\\_europe\\_engagements.htm](http://institut.fsu.fr/omc/030409_europe_engagements.htm)>
- ZGAGA P. 2003 *Bologna process between Prague and Berlin. Report to the Ministers of Education of the signatory countries*, Berlin, Followup Group of the Bologna Process
- ZIEGLER J. 2002 *Les nouveaux maîtres du monde et ceux qui leur résistent*, Paris, Fayard

# De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation L'éducation et la formation tout au long de la vie dans le discours et les pratiques européennes

CÉLINE MAHIEU

Groupe de recherche sociologie action sens (GReSAS)

[celine.mahieu@fucam.ac.be](mailto:celine.mahieu@fucam.ac.be)

Frédéric Moens

Groupe de recherche sociologie action sens (GReSAS)

Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCaM)

151, chaussée de Binche, 7000 Mons, Belgique

[frederic.moens@fucam.ac.be](mailto:frederic.moens@fucam.ac.be)

Comme d'autres champs de l'activité humaine, l'éducation est sujette de plus en plus clairement à une mondialisation de ses principes et de ses règles. S'il fut un temps du tout politique où elle visait à l'universel, elle ne se présente désormais plus que comme techniquement internationale. Les politiques éducatives subissent en effet une forme de réification marchande : leur projet, toujours particulier à une communauté qui le soutient, est soumis à la pression des logiques de gestion qui, techniques et mercantiles, sont, d'évidence, identiques en tout lieu.

Cette internationalisation de la gestion éducative trouve une expression dans les métamorphoses que l'Union européenne tente d'induire dans les systèmes éducatifs de ses pays membres au travers du concept de "lifelong learning", d'éducation et formation tout au long de la vie. On n'oserait parler à leur propos de réformes ou de mesures tant les instances régulatrices semblent se tenir en retrait, ne légiférant qu'en dernier ressort et, alors, alléguant qu'elles ne font qu'avaliser et soutenir les transformations entreprises par les acteurs sociaux eux-mêmes ou rendues nécessaires par les faits. Car, en dehors des principes aussi vagues que consensuels qu'elles édictent pour l'éducation de demain, les instances européennes ne prétendent qu'à accéder à la réalité

des choses, à l'évaluer et à proposer les solutions qui s'imposent d'elles-mêmes. Elles escamotent ainsi la position politique adoptée, ne laissant d'autre prise à la critique que des actes présentés comme techniques tels que la production et l'interprétation de statistiques, la création de réseaux d'échange de bonnes pratiques ou l'organisation de consultations citoyennes. Cet article tente de faire émerger le projet politique qui sous-tend le concept d'éducation et formation tout au long de la vie dans la rhétorique européenne ainsi que ses méthodes d'imposition.

## L'éducation et la formation tout au long de la vie, une certaine vision du monde

La mise au jour des principes politiques sous-jacents à l'éducation et à la formation tout au long de la vie semble entravée par son ambition totalisatrice. Derrière ce vocable, la Communication de la Commission (2001) indique en effet qu'il ne faut rien entendre de moins que "toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi" (Commission européenne 2001b, 11). De même, l'identification de ses fondements politiques est rendue malaisée par le caractère consensuel du concept. Il est de ces notions aux contours flous que mobilisent des acteurs aussi divers que les projets qu'ils défendent.

En dépit de sa plasticité, ce concept n'est pas neutre politiquement. Il est le résultat d'une histoire qui commence dès les années 1920, le produit de choix entre différentes conceptions du bien commun. Par ailleurs, les discours de ses principaux chantres, l'UNESCO, l'OCDE et l'Union européenne, se différencient sensiblement. Une perspective historique et institutionnelle aide à le resituer dans le temps de même qu'elle souligne les particularités de la rhétorique de l'Union européenne. Elle véhicule une palette importante de présupposés idéologiques qui acquièrent, avec le temps, au même titre que certains axiomes de l'économie, l'évidence d'une loi naturelle. Cet allant-de-soi dans la définition d'une situation pourtant complexe explique partiellement l'aisance avec laquelle cette "nouvelle politique éducative intégrée" s'impose dans les paysages nationaux. Examinons d'abord le contenu de l'éducation et la formation tout au long de la vie avant d'en exposer la technique d'imposition douce, la méthode de bonne gouvernance, utilisée par l'Union pour les faire pénétrer dans les politiques des États membres ou associés.

## Émergence d'une société fondée sur la connaissance

La Commission européenne présente l'éducation et la formation tout au long de la vie comme une réponse aux transformations en cours dans la société. Le naufrage progressif de tout le secteur secondaire ne laisse à l'Europe que les services pour fonder son économie. La réalité actuelle exigerait que les citoyens acquièrent connaissances et compétences, en tenir compte implique que l'éducation et la formation tout au long de la vie constituent "un élément de base du modèle social européen" propre à rencontrer les défis posés par "l'émergence de la société fondée sur la connaissance, liée aux tendances économiques et sociétales plus larges telles que la mondialisation, les modifications des structures familiales, le changement démographique et l'impact des technologies de la société de l'information" (Commission européenne 2001b, 7, 8).

Les initiatives prises par l'Union sous le terme d'éducation et formation tout au long de la vie sont en effet à resituer dans la conjoncture d'une Europe qui, depuis la fin des années 1990, place la connaissance au principe de son essor économique. À travers ses plus hautes instances politiques, l'Union affirme ainsi que la sphère économique se fonde sur celle de la connaissance — "le XXI<sup>e</sup> siècle sera caractérisé par une économie fondée sur la création, la diffusion et l'exploitation de la connaissance" ("an economy based on the creation, dissemination and exploitation of knowledge will be one of the dominant features of the 21st century") (European Commission 1993, Chap. II, A, §3). Quelques années plus tard, bien que le développement économique demeure premier dans l'instrumentalisation européenne de la connaissance, l'Union européenne fait également de celle-ci l'un des ressorts de son développement social: "l'Union s'est aujourd'hui fixé un nouvel objectif stratégique pour la décennie à venir: devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale" (Conseil européen 2000, Chap. I, §5).

La seconde moitié des années 1990 ayant vu la consécration de la connaissance comme moteur de nos sociétés, les obstacles à son acquisition, à sa diffusion et à sa reconnaissance apparaissent comme autant de freins à l'évolution "naturelle". Ainsi par exemple les frontières nationales sont-elles remises en cause par le processus dit de Bologne, qui veut les abolir pour l'enseignement supérieur et universitaire. Si l'apprentissage tout au long de la vie s'inscrit lui aussi dans cette perspective transfrontalière, il s'emploie par ailleurs à réduire d'autres obstacles, liés à la limitation de l'apprentissage à une fraction de la vie. Les entraves à l'acquisition de la connaissance liées à

l'âge des apprenants, à leur origine sociale ou aux carcans institutionnels sont donc visées à travers la promotion d'un "espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie". Dès 1993, avec le *Livre blanc sur la croissance, la compétitivité et l'emploi*, l'éducation et la formation tout au long de la vie deviennent un leitmotiv de la Commission européenne.

L'Union européenne justifie l'utilisation de ce concept par les caractéristiques économiques et sociales de la fin du siècle. Celles-ci requerraient une nouvelle manière d'envisager les systèmes éducatifs. Une telle allégation peut paraître surprenante lorsque l'on se rappelle que, en 1972 déjà dans son célèbre rapport Faure (UNESCO 1972), l'UNESCO attirait l'attention de la communauté internationale sur l'urgence à promouvoir l'éducation tout au long de la vie (*lifelong education*) de manière à relever le défi de la société apprenante (*learning society*). Ce rapport, selon un discours semblable à celui de l'Union européenne aujourd'hui, indiquait : "la révolution scientifique et technologique, l'énorme flot d'information accessible à l'homme, les gigantesques réseaux de communication ainsi que beaucoup d'autres facteurs économiques et sociaux ont considérablement modifié les systèmes éducatifs traditionnels, révélant la faiblesse de certaines formes d'instruction et la force des autres" ("the scientific and technological revolution, the enormous flood of information available to man, the existence of gigantic communication-media networks, together with many other economic and social factors, have considerably modified traditional educational systems, brought out the weakness of certain forms of instruction and the strength of others [...]") (UNESCO 1972, XXXII).

Dès la fin des années 1960 et le début des années 1970, des notions proches telles que la "lifelong education", l'éducation permanente ou l'éducation récurrente (Mahieu 2002) ont été politiquement mises en avant —respectivement par l'UNESCO, le Conseil de l'Europe et l'OCDE— pour pallier l'inadéquation des systèmes éducatifs à l'accélération des changements sociaux et économiques. Bien que le succès pratique de telles déclarations se soit démenti au cours des années 1980, il apparaît que tant dans les années 1960 que 1990, l'origine de cette volonté d'impliquer toute la vie dans l'éducation et la formation réside dans la naturalisation d'une société apprenante où la "société de la connaissance" est appelée à succéder à la société industrielle, moribonde. Schuller & alii (2002, 8) estiment ainsi que le triomphe de tels concepts n'a été ajourné pendant près de trente ans que parce que les premiers manifestes étaient en avance sur leur temps, le besoin de répondre aux changements rapides, à la société de connaissance et au vieillissement de population n'accédant qu'aujourd'hui au rang de sujets de société principaux. Bélanger & Gelpi (1995) voient pour leur part dans les différentes fortunes qu'a connues l'idée d'éducation tout au long de la vie le résultat des mutations du rapport au travail (l'allongement du temps de non-travail, la crise de l'emploi et les transformations que subissent les modes de production) ainsi

que des mutations culturelles (l'amplification du rôle de la société civile et des associations volontaires ainsi que la recherche d'une nouvelle identité culturelle émancipée de la ségrégation des cultures et des genres).

Ces interprétations naturalisent toutes le concept de "société de la connaissance"; sans être questionné, il guide les stratégies futures en matière d'éducation. Qu'elle vise la libération de l'homme (UNESCO), la libéralisation de l'éducation (OCDE) ou une performance économique ajustant une plus grande flexibilité à un univers économique en mutation (Union européenne), cette société de la connaissance nécessite(ra)it une éducation tout au long de la vie. De plus, l'influence d'objectifs institutionnels propres aux organisations internationales promotrices de l'apprentissage tout au long de la vie semble aussi avoir été largement sous-estimée. En effet, ce concept, aussi englobant que consensuel, est mobilisé par une Union européenne dont le pouvoir de décision en matière éducationnelle n'est que résiduel et ce à un moment où il lui apparaît que l'intégration économique, la libre circulation des travailleurs devraient se doubler d'une certaine convergence des systèmes éducatifs nationaux (Charlier 2002). Dans le cadre européen, le concept prend également au début des années 1990 une importance qu'il n'avait pu atteindre dans les années 1970 car s'y associe un mode de décision et d'exécution plus technocratique, la gouvernance, dont il sera question plus loin.

## Déliement formel de contraintes

L'essentiel du message délivré au travers du concept d'éducation et de formation tout au long de la vie est que l'accès à l'apprentissage doit être délié de toutes les contraintes liées à l'âge des apprenants ou au contexte d'acquisition: l'éducation et la formation doivent cesser d'être réservées à certaines classes d'âge (en l'occurrence la jeunesse) et exclusivement proposées par des institutions formelles (écoles, universités, etc.). L'apprentissage devient un procès se déroulant tout au long de la vie et dans des contextes explicitement divers.

Ces deux versants —élargissement des moments et des contextes d'apprentissage— se trouvaient déjà largement développés dans le rapport Faure (UNESCO 1972). L'UNESCO est, en effet, depuis longtemps une ardente avocate de l'éducation pour adultes, qu'elle juge émancipatrice pour ses bénéficiaires. À côté des outils opérationnels, scientifiques et rationnels que l'enseignement propose, elle y voit l'occasion de fournir aux apprenants de meilleures armes pour rechercher des modèles sociaux plus justes, de nouvelles conceptions du pouvoir et de l'autorité, etc. (UNESCO 1972, 144). D'autre part, si l'on s'intéresse aux circonstances dans lesquelles s'insère la

formation, les années 1960 et 1970 avaient vu s'éveiller une importante crise de confiance à l'égard des institutions formelles d'éducation, accusées de trahir l'idéal d'égalité des chances dont elles se réclamaient (Derouet 1992, Coombs 1989). Le rapport Faure requérait par conséquent la reconnaissance des apprentissages acquis en dehors des écoles.

Près de trois décennies plus tard, la Commission européenne engage à son tour les États membres à faciliter et à encourager l'accès à la formation pour les adultes. Cette fois il s'agit moins d'offrir à des adultes un recul critique par rapport à la société que de leur donner les moyens de répondre de manière plus flexible aux transformations à l'œuvre au sein de celle-ci ; utilité pratique subsume la volonté d'émancipation mais conserve les outils techniques de celle-ci. Considérant par ailleurs la maîtrise des compétences de base (savoir lire, "apprendre à apprendre", etc.) comme un préalable à l'éducation tout au long de la vie, la Commission invite les États membres à entamer une réflexion sur tous les éléments de leur système éducatif, de l'éducation de base à l'enseignement supérieur et universitaire, en mettant la demande individuelle en avant.

La Commission reprend les revendications du rapport Faure en matière de reconnaissance et de valorisation de différents parcours de formation. Ce nivellement, où toute acquisition de savoir ou de compétence se trouve chargée d'une même légitimité, compte parmi les aspects essentiels des stratégies européennes en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie. Ainsi, l'apprentissage informel et l'apprentissage non formel (Commission européenne 2001b, 38) deviennent-ils des parties intégrantes de l'éducation, au même titre qu'un parcours formel, qu'il soit scolaire ou académique. Confrontée dès lors à la nécessité de combiner les connaissances acquises dans les écoles, les universités et les organismes de formation à celles glanées au travail, pendant les loisirs ou les activités familiales, la Commission appelle de ses vœux "l'établissement d'un cadre global pour le transfert général de qualifications et de compétences, que ce soit entre les niveaux d'éducation et de formation formelles ou d'une institution, d'un secteur ou d'un pays à l'autre" (Commission européenne 2001b, 18). L'ECTS (European Credit Transfer System) et l'APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning) servent de base à la discussion puisque le premier permet le transfert de qualifications entre établissements d'enseignement supérieur de différents pays tandis que le second établit un processus de reconnaissance des acquis de l'expérience par les systèmes éducatifs. Le projet Europass, qui prévoit de doter chaque individu d'un passeport faisant état de son parcours en matière d'apprentissage formel, informel et non formel, s'inscrit dans le même débat. À cet égard, l'OCDE n'hésite pas à parler des nécessaires répercussions qu'un tel changement de perspective produira sur les "quasi-monopoles" que détiennent les gouvernements en matière d'offre d'éducation et de formation, de prescription des

curricula et des matières, d'évaluation et de certification des résultats (OCDE 1996, 72).

De nombreux pays européens ont fait ces dix dernières années de grands pas vers la reconnaissance des apprentissages informels et non formels et vers leur articulation avec les apprentissages formels. Certains pays, comme le Royaume-Uni à partir de 1989-1991 et la Finlande en 1994, ont choisi de développer un système d'évaluation des compétences (National Vocational Qualifications au Royaume-Uni) qui s'applique à l'ensemble des apprentissages à vocation professionnelle (Käpplinger 2002, 8-13). En matière d'évaluation et de certification, la frontière entre apprentissage professionnel formel et non formel ou informel est totalement gommée. Dans d'autres pays, les systèmes de validation des acquis mis en place visent davantage à permettre aux adultes ayant quitté le système formel de faire valoriser leurs acquis professionnels (Green & alii 1999, 196-199). Ainsi en est-il de la "Validation des Acquis de l'Expérience" en France (processus en cours depuis 1984) ou des "Titres de Compétences" qui viennent de faire l'objet d'un décret en Belgique (Communauté française de Belgique 2003). Dans ce deuxième groupe de pays, les certificats délivrés ne développent pas les effets de droit liés à la certification par l'Éducation nationale en France ou la Communauté française en Belgique (équivalence avec d'autres diplômes, accès à une profession réglementée, etc.). Toutefois, dès lors que les systèmes éducatifs semblent évoluer vers un enseignement modulaire organisé par unités capitalisables (qu'on retrouve dans le supérieur sous la forme des ECTS) et centré sur les compétences, comment leur certification pourrait-elle, à terme, être refusée à un apprenant en mesure de prouver sa maîtrise des compétences se rapportant à un diplôme, les eût-il acquises en dehors des établissements contrôlant la certification ? De même, l'utilisation directe dans le marché de l'emploi de ces certificats de compétence —comme la loi belge le prévoit— constitue une première manifestation d'un détricotage du système de diplômes tel qu'il existe dans nos pays.

## **Poursuivre le développement personnel à travers l'insertion professionnelle**

Dans les premières années de son utilisation par les instances européennes, le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie se réfère essentiellement à des objectifs liés au développement économique de l'Union européenne et à l'emploi en son sein. Il fait son apparition dans les textes européens avec le *Livre blanc pour la croissance, la compétitivité et l'emploi* (European Commission 1993) au titre de "priorité pour l'action sur l'emploi"

(priority for action on jobs). Sa première définition est d'ailleurs donnée dans le cadre de la stratégie européenne pour l'emploi (Commission européenne 2001b, 10) : "toute activité d'apprentissage utile à caractère permanent visant à améliorer la connaissance, les qualifications et les compétences". C'est cette définition qui a été incluse dans le *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* (Commission des Communautés européennes 2000), base d'une consultation menée à l'échelle européenne auprès des organismes et des acteurs concernés par le thème (gouvernements, associations, ONG opérateurs de formation, etc.). Une partie des acteurs de formation réagit face à un apprentissage tout au long de la vie par trop utilitariste, à telle fin qu'aux objectifs de capacité d'insertion professionnelle (aussi désignée sous le barbare d'employabilité et d'adaptabilité) sont adjoints ceux d'épanouissement personnel, de citoyenneté active et d'inclusion sociale. L'argumentaire de la Commission reste cependant empreint d'indéniables accents à la fois évolutionnistes et utilitaristes : l'environnement en transformation nécessite de la part des individus une adaptation rapide et continue, condition de leur intégration sociale comme professionnelle.

Dans les discours de l'OCDE et de l'UNESCO se retrouve paradoxalement une même construction mettant en système l'école et son environnement. Dans les deux cas, l'école ne prend de sens qu'en référence aux éléments présents dans son environnement qu'il s'agisse du système économique, du système politique ou de l'individu. Des nuances de taille existent cependant entre les rhétoriques des trois institutions internationales analysées. Elles tiennent pour partie aux différents poids qui sont accordés à chacun de ces trois éléments dans la détermination du rôle de l'éducation. Elles s'expriment dès lors dans les différentes visions idéologiques qui se tapissent derrière l'organisation spécifique de chaque système où, pour l'UNESCO, l'émancipation de l'homme, irresponsable de sa condition, passe par l'éducation et où, pour l'OCDE, l'utilité que l'homme, responsable de sa position, peut tirer de son environnement repose sur sa capacité acquise de s'y adapter, c'est-à-dire aussi sur l'apprentissage.

Ainsi, le rapport entre le système éducatif et le système économique, au travers de la relation entre l'éducation et le travail, est au cœur des différences d'interprétation. Schuller & alii, décrivant les tensions existant au sein de l'OCDE lors de la parution du "Clarifying Report" (OECD 1973), relèvent trois conceptions différentes de ce rapport : "le débat opposait les fonctionnalistes, donnant la priorité à la préparation des jeunes au travail, d'une part aux tenants d'une approche plus libérale, qui considèrent l'école comme une protection et un contrepoids nécessaires aux exigences futures de l'emploi, d'autre part aux séparatistes radicaux, qui contestent tout lien entre l'école et le système capitaliste du travail" ("The debate ranged functionalists, who gave priority to preparing young people for work, against both the guardians of a more

liberal approach, seeing school as a necessary protection from and counterbalance to the future demands of employment, and the radical separatists who challenged any liaison between schooling and the capitalist work system”) (Schuller & alii 2002, 6). Les dissensions que ces auteurs décrivent semblent encore à l'œuvre dans les discours actuels. Si l'on se réfère à cette typologie des différents rapports de l'éducation au travail, l'OCDE se trouve incontestablement dans la première catégorie de pensée: “le Communiqué définit deux domaines où l'action est requise; l'éducation de base et les passages entre apprentissage tout au long de la vie et travail” (“the *Communiqué* identifies two areas where action is required; foundation learning and the pathways through lifelong learning and work”) (OCDE 1996, 13). La référence aux théories du capital humain et social, qui lient le développement économique d'un territoire au degré d'instruction de ses habitants, sous-tend également la rhétorique européenne. En revanche et, bien que le discours de l'UNESCO sur la vertu émancipatrice de l'éducation se soit quelque peu affadi avec l'apologie de l'insertion qu'elle nous présente désormais, les textes de cette institution continuent à défendre une certaine distance entre système éducatif et système économique.

Les rapports entre un système éducatif et un système politique semblent pour leur part avoir été édulcorés par les deux premières organisations. L'éducation à la citoyenneté, incluse a posteriori dans la rhétorique européenne, paraît n'avoir pour rôle que la légitimation du concept d'éducation et formation tout au long de la vie. Aucune réflexion n'est en effet amorcée quant à la vocation critique de cette éducation à la démocratie. Rédigé au début des années 1970, période où l'éducation des adultes était prise en charge par des ONG désireuses de former des “acteurs de changement”, le rapport Faure met à l'inverse l'accent sur la distinction entre l'éducation politique (political education) et l'éducation à la politique (education in politics). Il met en garde contre une conception de l'éducation qui affaiblirait la conscience et le développement des vertus démocratiques (réflexion libre sur la nature du pouvoir et de ses composants), en formant des citoyens dociles et uniformes. Les relations de pouvoir et le conflit semblent cependant avoir été évacués des discours de l'Union européenne et de l'OCDE au profit d'une vision des rapports sociaux basée sur le consensus. L'objectif de cohésion sociale y prend clairement le pas sur celui de formation de citoyens critiques. Une telle interprétation du concept fait écho à la conception scandinave de l'éducation des adultes (Schuller & alii 2002). La culture du consensus qui y règne est décrite comme une “éthique de l'individualisme socialement orienté”: employeurs, syndicats, communautés, gouvernement et individus, également conscients des bénéfices qu'ils en retirent, s'impliquent activement dans l'éducation pour adultes (Kearns & alii 2000, 133-137).

Au sein d'un tel système éducatif, la position de l'individu apprenant devient centrale. Il n'est plus le consommateur contraint d'une offre qui se

présente à lui ; il devient le moteur d'une demande utilitariste, il doit acquérir ce savoir pour s'adapter au monde. C'est sa responsabilité. Ainsi, concomitamment à l'accroissement d'intérêt pour les apprentissages dits non formels et informels, l'accent se déplace des dispositifs institutionnels de l'éducation et de la formation vers les individus et les communautés : leurs motivations à apprendre, le temps et l'argent qu'ils sont prêts à y consacrer, etc. De même, une concurrence s'installe entre les opérateurs de formation ; par leurs contenus et leurs rendements pratiques, ils doivent s'imposer auprès d'un consommateur exigeant et responsable. Dans le jargon de la Commission européenne, on parle de centrer les politiques éducatives davantage sur la demande et moins sur l'offre de formation et d'éducation. Outre une pédagogie axée sur l'individu, la flexibilité, l'adaptabilité aux contextes locaux et temporaires est requise. "Les réponses à la consultation ont souligné qu'il était important de proposer en nombre suffisant des offres d'éducation et de formation ouvertes et flexibles au niveau local afin de rapprocher les possibilités d'apprentissage des apprenants (potentiels)" (Commission européenne 2001b, 24). Les politiques de l'enseignement ne sont désormais plus définies en termes de contenus à vocation générale, si ce n'est en des expressions vagues qui forcent le consensus (Charlier 2002), mais par des procédures qui doivent permettre précisément l'adaptation de ces contenus aux conditions mouvantes, au plus près de la demande, au plus près du marché.

## Partage des responsabilités en matière d'apprentissage

Dans la perspective adoptée par la Commission européenne, l'éducation et la formation tout au long de la vie ne sauraient être prises en charge uniquement par les pouvoirs publics. L'appel à la responsabilité individuelle et au développement personnel invite lourdement le citoyen à participer massivement et financièrement à une formation qui doit lui être directement utile. De même, les employeurs, les organisations syndicales, les partenaires sociaux, les prestataires de services d'éducation et de formation, les groupements bénévoles et locaux, dans la mesure où ils tirent tous parti de certains de ses bénéficiaires, sont appelés à s'investir activement, notamment financièrement, dans la promotion de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. "Tous les acteurs sont responsables de coopérer dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie [...] et d'encourager les individus à prendre en charge leur propre apprentissage. [...] les taux globaux d'investissement public et privé doivent être augmentés. De telles augmentations devraient être fondées sur un partage des responsabilités entre le gouvernement, les autorités publiques, les employeurs, les partenaires sociaux et les individus" (Commission européenne 2001b, 13, 15). Le partage des respon-

sabilités faisait également partie des thèmes abordés par le rapport Faure. Mais il s'agissait alors davantage de réclamer une reconnaissance du travail que réalisaient les ONG actives en matière d'éducation pour adultes que de requérir une répartition différente des coûts. Aujourd'hui, au sein de l'Union européenne, sous le couvert d'un appel à la responsabilité partagée, c'est bien le spectre d'un recul du caractère public de l'éducation qui se profile. Les pouvoirs publics sont déterminés à ne plus régler seuls la facture d'une éducation désormais considérée comme un service générateur de rentabilité pour la société dans son ensemble mais aussi pour ses consommateurs directs : les individus ou les entreprises qui en profitent.

Cette affirmation de responsabilité se tempère modérément d'une attention institutionnelle portée aux groupes les plus défavorisés. En effet, dans le cadre de cette nouvelle répartition des responsabilités, la Commission suggère que les autorités publiques concentrent leurs efforts, d'une part, sur la mise à disposition des ressources nécessaires à l'acquisition des compétences de base par tous et, d'autre part, sur l'égalité des chances et le ciblage de groupes spécifiques menacés d'exclusion. La garantie de l'État porte donc exclusivement sur les "personnes particulièrement menacées d'exclusion", définies par la Commission comme étant "les personnes disposant de faibles revenus, les personnes handicapées, les minorités ethniques et les immigrés, les jeunes en situation d'échec scolaire, les parents célibataires, les chômeurs, les parents revenant sur le marché de l'emploi, les travailleurs ayant un faible niveau d'éducation et de formation, les personnes en dehors du marché de l'emploi, les citoyens âgés (y compris les travailleurs âgés) et les anciens délinquants" (Commission européenne 2001b, 15). Dans un tel scénario, on passe donc d'un État-Providence promoteur d'une éducation la plus élevée possible pour chacun à des pouvoirs publics se bornant à tendre un dernier filet pour tous ceux qui n'ont pas réussi à se montrer autonomes et responsables, à prendre en charge leur apprentissage. En la matière, le retournement logique des politiques éducatives est radical ; cette révolution au sens plein a déjà été soulignée et analysée mais trouve ici une nouvelle actualisation pratique.

Dès le moment où l'éducation et la formation sont considérées comme des services faisant l'objet d'une consommation au bénéfice particulier de certains acteurs, dès le moment donc où l'on envisage de faire porter le coût de ces services en partie sur ces acteurs, un système évaluant et garantissant sa qualité doit être mis en place. Il est la base minimale devant offrir la possibilité aux agents consommateurs de juger les produits qui leur sont présentés. "Les réponses à la consultation ont également souligné l'importance de la qualité et de la pertinence. En effet, investir du temps et de l'argent dans l'éducation et la formation ne peut s'avérer totalement rentable sans d'excellentes conditions d'apprentissage et sans une stratégie politique sous-jacente

et des systèmes de haute qualité. [...] La qualité n'est pas seulement une obligation, mais également un facteur d'incitation des individus, des employeurs et des autres acteurs à investir dans l'apprentissage" (Commission européenne 2001b, 11, 17). La boucle est fermée : l'éducation est devenue un bien consommable et attractif, dont il est nécessaire de juger l'efficacité pratique. L'apprentissage tout au long de la vie est alors un marché au service du Marché, dans lequel il est attendu d'être performant, quelle que soit la place occupée.

Le dernier élément, lui aussi induit par le partage des responsabilités, concerne l'importance d'une coordination des politiques au niveau supranational combinée à un ancrage local. "Les États membres sont pleinement responsables du contenu et de l'organisation de leurs propres systèmes d'éducation et de formation et le rôle de l'Union n'est pas d'harmoniser les législations et les réglementations en la matière" (Commission européenne 2001b, 30). L'ancrage local se traduit pour la Commission par la nécessaire adaptation des interventions aux réalités du "terrain", aux contextes locaux et régionaux. Face à cette exigence, la coordination supranationale des politiques est indispensable lorsque sont constatés les "nombreux obstacles [qui] se dressent encore sur la route de ceux qui souhaitent étudier, travailler et résider dans un autre État membre que le leur" (Commission européenne 2001b, 30). Pour les réduire, la Commission se fonde sur certaines compétences qui relèvent de ses attributions —au rang desquelles la politique de formation professionnelle, l'amélioration de la qualité de l'éducation, la citoyenneté, la libre circulation, le développement des marchés du travail européens, la coordination de la politique en matière d'emploi et d'inclusion sociale— pour prescrire la mise en œuvre de stratégies "cohérentes et globales" d'éducation et de formation tout au long de la vie. "Le principal défi consiste donc à s'assurer que les États membres conservent la liberté d'élaborer leurs propres stratégies cohérentes et globales et de concevoir et gérer leurs propres systèmes tout en avançant globalement dans la même direction" (Commission européenne 2001b, 30). Pour réussir ce tour de force, la Commission mobilise toute une série d'instruments susceptibles d'exercer une forme de coercition sur les politiques de l'éducation et de la formation sans emprunter la voie législative.

## La coercition douce, une gouvernance informationnelle européenne

La manière dont la Commission européenne envisage l'éducation et la formation tout au long de la vie, évoquée ci-dessus, est consécutive à une

consultation menée par l'Union européenne. Son mécanisme était simple : un document, le *Memorandum* bâti par les experts de la Commission, a été soumis au débat. Nous l'avons rappelé, les gouvernements, les opérateurs ou les individus ont ainsi eu l'occasion, en toute responsabilité et autonomie, de s'exprimer à son propos. La Communication de la Commission européenne (2001b) dont il a été abondamment question est le résultat concret de cette consultation. S'y trouvent amendées et opérationnalisées les thématiques abordées dans le *Memorandum*. Pour autant, y a-t-il eu un véritable débat démocratique sur ce texte qui ne met jamais en discussion les constats de fond ni les perspectives politiques sous-jacentes aux choix de société exprimés. Les interventions possibles se limitent aux modalités pratiques induites par ces choix fondateurs. Les contenus pratiques, en quelque sorte les "comment faire", prennent le pas sur les politiques éducatives en elles-mêmes, sur le "pourquoi s'engager dans cette direction". Ainsi un *Guide to the Consultation on the Memorandum on Lifelong Learning* distribué aux coordinateurs nationaux du processus de consultation (European Commission 2001, 1) précise-t-il que : "il est important d'éviter la répétition d'un débat général sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. L'accent devrait plutôt être mis sur l'identification des obstacles, les exemples de bonnes pratiques et les propositions concrètes pour l'action" ("it is important to avoid repeating a general debate on lifelong learning. Instead emphasis should be put on identifying obstacles to lifelong learning, examples of good practice and concrete proposals for action [...]"). Le cadre du débat est donc dès l'abord strictement pré-formaté. Son âpreté relative sur les moyens occulte ou évacue celui portant sur les fins. Cette éclipse des finalités totalement absorbées par les instruments mobilisés pour les atteindre s'inscrit dans un procès plus large, celui de la gouvernance. La gouvernance, nécessairement "bonne", évacue toute visée politique pour lui substituer une série de techniques performatives voire auto-réalisatrices. Ces techniques sont performatives car leur simple mise en œuvre permet de produire les effets recherchés. Par la collecte d'informations et d'exemples de bonnes pratiques, tous les modèles locaux convergent naturellement vers l'idéal défini par la Commission et devenu désirable pour chacun. Ces mécanismes, proche du "benchmarking", vident la démocratie de sa substance en lui opposant ses propres armes : le débat y est constamment présent, mais jamais il ne porte sur les enjeux, seulement sur les moyens. C'est, en quelque sorte, la dictature de la technocratie (Le Goff 2002).

La "méthode ouverte de coordination", formalisée dans la foulée du Conseil européen de Lisbonne de mars 2000, s'inscrit quasiment explicitement dans cette perspective pragmatique et technocratique. De manière apolitique — le processus parlementaire étant jugé à la fois trop lent, trop vicié ou versatile, voire trop démagogique puisqu'à certains moments il est soumis au

verdict de la communauté et prive ainsi les experts de leur autorité—, les gouvernements européens sont poussés à décider, entre autres par la contrainte résultant des progrès des autres États, dans le sens défini par les experts. Cette méthode est alors présentée comme un “nouvel instrument [qui] représente l'espoir de voir se développer en Europe des politiques cohérentes dans les domaines comme l'éducation, où toute “politique commune” est exclue mais le besoin d'un ‘espace éducatif européen’ bien réel” (Union européenne 2003).

La méthode ouverte de coordination recouvre donc toute une série de dispositifs dont les sources de légitimité et le caractère contraignant n'ont rien de commun avec ceux d'une loi. Il est en effet inenvisageable pour l'Union de légiférer en matière d'éducation. La subsidiarité en la matière interdit de fait que cette décision soit centralisée à l'échelon européen. Mais surtout, en termes idéologiques, la notion de flexibilité, l'aptitude à s'adapter aux circonstances à tout moment et en tout lieu sous-tendent le concept-même d'éducation et formation tout au long de la vie : l'apprentissage est conçu comme libéré de toutes les contraintes liées à l'âge des apprenants ou aux contextes d'acquisition. Tant dans le processus des décisions que dans leur contenu, le maître-mot des instances européennes demeure l'adaptabilité aux conditions d'un marché nécessairement évolutif dans sa forme et dans ses exigences. Ces conditions fluctuantes sont incompatibles avec les procédures législatives, avec la production, au sein d'une assemblée élue, d'une règle écrite qui ait un caractère permanent et dont la portée soit générale et impérative.

Un élément essentiel dans la nouvelle méthode de coordination telle que l'Union européenne la conçoit et dans la consultation menée autour du Mémoire est l'importance accordée aux dispositifs techniques, hérités pour partie du management des entreprises (Foltzer & Mahieu 2002), et destinés à appréhender la réalité des choses de la manière la plus complète possible. L'information, dont l'impartialité ou la neutralité semble devoir être garantie tant par la diversité de ses sources que par le caractère systématique de sa récolte, est au cœur même de cette gouvernance européenne de l'éducation. La recherche de cette bonne information remplace le débat sur les finalités sociales ou politiques. L'important processus de consultation s'inscrit pleinement dans cette gouvernance qui puise ses moyens de coercition dans la diffusion d'une information présentée comme dénuée de tout présupposé politique.

Les opérateurs de formation, les pouvoirs publics ayant la charge de l'éducation, les organisations actives dans la promotion de l'éducation des adultes (alphabétisation, etc.) agissant dans l'un des États membres ou à l'échelon européen expriment leur point de vue sur les six messages-clés du Mémoire et sur les stratégies adaptées à leur mise en œuvre. De même,

des forums de discussion sur Internet et des conférences ouvertes à tous furent organisés. Ce processus de consultation a mené au changement de définition déjà évoqué ci-dessus : d'objectifs exclusivement centrés sur l'insertion professionnelle des individus et la croissance économique de l'Europe, l'éducation et la formation tout au long de la vie ont vu leurs fins étendues à la citoyenneté et au développement personnel. Alors que la consultation ne consistait matériellement qu'à récolter les réponses à une série de questions opérationnelles, certains participants ont fait porter le débat sur la seule finalité économique de l'apprentissage tout au long de la vie pour l'élargir à d'autres raisons. Si ce débordement du cadre a pu surprendre les initiateurs de la consultation, la remise en cause de l'évidence du bien commun proposé demeure modeste. Ainsi, le processus de consultation et son partiel dévoilement illustrent-ils l'ouverture des moyens et la fermeture des fins qui caractérise la gouvernance internationale (Vinokur 2002). Dans sa Communication (Commission européenne 2001b), la Commission se promettait de maintenir le contact avec toutes les personnes et organismes impliqués dans le processus afin de continuer à faire progresser la politique ou, plus exactement, son application. Ce processus de consultation a donc non seulement pour vocation explicite de stimuler un débat démocratique —entendu comme un lieu d'expression dont l'arbitrage demeure technique— mais aussi de provoquer un engagement de tous les acteurs concernés en faveur des politiques menées. Performativité liante pour les acteurs qui perdent leur possibilité critique sauf à accepter d'assumer à leurs yeux et à ceux des autres une schizophrénie évidente ; tous les acteurs ayant pu être impliqués, il n'est plus possible de s'opposer aux conclusions sans remettre en cause l'avis de la majorité. Sans aucune sanction démocratique, la décision peut se draper dans des oripeaux démocratiques ; sans mécanisme coercitif autre qu'une prédiction auto-réalisatrice, elle s'impose partout (Charlier 2002, 64). Échapper à un tel mécanisme n'est possible qu'à condition de sortir du cadre proposé, ainsi que les instances consultées au sujet du Mémoire l'ont parfois fait.

La mise en place d'un système d'indicateurs susceptibles de renseigner sur l'évolution de l'apprentissage tout au long de la vie constitue le deuxième volet de cette gouvernance performative. La question de la qualité, précédemment évoquée, s'y rapporte directement. Reprenons ici trois caractéristiques du système tel que la "Task Force on Measuring Lifelong Learning" l'a élaboré. Tout d'abord, il est annoncé que, étant donné les multiples formes que peuvent prendre l'éducation et la formation tout au long de la vie (apprentissage sur le lieu de travail, dans la famille, etc.), il ne convient plus de centrer la récolte d'information sur l'offre de formation et d'éducation, sur les opérateurs, mais bien sur les individus, leurs besoins, c'est-à-dire leur demande et leur consommation en matière d'apprentissage. Si l'on en saisit directement l'intérêt pratique, il s'agit néanmoins d'un nivellement, d'une

homogénéisation des exigences. Seules demeurent leurs efficacités pratiques et directement négociables. Seconde caractéristique, le système d'indicateurs se fonde sur une large collaboration avec l'OCDE et l'UNESCO quant à la récolte d'information. Si le point paraît important à souligner, c'est qu'il implique une certaine communauté de définition de l'éducation et de la formation tout au long de la vie entre ces institutions: sur des prémisses distinctes —l'utilité individuelle ou l'émancipation sociale— les outils techniques qu'elles proposent ont de très larges points communs. D'autres s'en font l'écho dans ce numéro, l'influence des instances internationales est convergente; cette cohérence, qui n'est pas, à notre estime, le résultat d'un grand complot, s'explique par la mobilisation de principes de réalité et de gouvernance identiques. Enfin, troisième caractéristique, les dimensions de citoyenneté et de développement personnel sont proportionnellement peu représentées dans les indicateurs dédiés à l'évaluation qualitative de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (seul un indicateur sur les quinze s'y réfère explicitement) (European Commission 2002). Bien que les acteurs aient réussi à s'appropriier et à détourner le processus de consultation pour réclamer un élargissement des fins de l'apprentissage tout au long de la vie, ils disposent en effet de peu de contrôle sur leur traduction au sein de dispositifs d'ordre technique. Dans le chef des instances européennes, il est donc bien plus question d'une insertion et d'un développement économique que de la recherche d'un "mieux-être" social pour lui-même. Certaines enquêtes ont cependant déjà donné des résultats qui démentent le caractère universellement partagé du bien commun présenté aux acteurs puisque le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle constatait récemment que les citoyens européens évoquent préférentiellement aux motifs professionnels des raisons sociales et personnelles à leur désir d'entreprendre une formation (CEDEFOP 2003, 20, 26).

Après la consultation aliénante et la constitution d'indicateurs, le dernier volet important de la gouvernance centrée sur l'information mise en œuvre pour l'apprentissage tout au long de la vie est le déploiement de "réseaux d'échange de bonnes pratiques" actuellement en cours. Ce catalogue de ce qu'il convient de faire participe par le seul exposé de cas à orienter toutes les pratiques dans une même direction. La manœuvre technique, une fois de plus, subsume la décision politique.

Pour une telle analyse des processus à l'œuvre en matière d'éducation, un rapide détour par les fondements philosophiques de la "nouvelle gouvernance européenne" s'impose. Car cette forme de "gouvernement par les normes", qui substitue les référents formels des procédures techniques aux engagements familiaux et à l'attachement durable aux formes instituées de collectif (Thévenot 1997), a fait l'objet d'une réflexion approfondie avant de déboucher sur le *Livre blanc sur la Gouvernance européenne* (Commission

européenne 2001a). Il ressort de l'analyse des documents produits par la Cellule de prospective, chargée de réfléchir à l'avenir des politiques européennes, que l'abandon d'une vision formaliste de la démocratie pour une définition résolument procéduraliste est promu (Cellule de prospective 2001).

La diversité des contextes et la crise des appareils de mobilisation collective n'autorisent plus, selon les contributeurs de cette cellule, l'espoir de définir dans son contenu un intérêt qui soit général et le reste suffisamment longtemps pour légitimer l'adoption de lois générales et abstraites. Les auteurs, dont le propos mêle observation des changements en cours et prescription, substituent donc à un système politique qu'ils qualifient de "formaliste" une conception procéduraliste de la légitimité démocratique. Dans cette vision nourrie des écrits rawlsiens et habermassiens, les auteurs requièrent la constitution d'un espace public, le développement de conditions procédurales garantissant un processus discursif et argumentatif ouvert à toutes les parties concernées, préalable à tout déploiement de politique et source de légitimité pour celle-ci. Mais les membres de la Cellule vont plus loin que les philosophes qui les inspirent dans la définition de ce qu'ils appellent la "procéduralisation cognitive". Afin de relever le défi de la diversité des conjonctures dans le temps comme dans l'espace, la nouvelle gouvernance doit en effet selon eux briser l'"autonomie logique" existant actuellement entre la justification de la norme et son application. Ils plaident pour une "dialectique entre la règle et son application de telle manière que les applications de règles [soient] en même temps des processus de renégociation qui doivent être liées à une pluralisation des modes de participation des intéressés" (Cellule de prospective 2001, 44).

La combinaison de ces deux facteurs, "le bouclage réflexif permanent entre la justification de la loi et son application dans des contextes concrets" et "l'échange dialogique ouvert entre toutes les parties concernées" (Cellule de prospective 2001, 45), constitue le modèle de gouvernance prôné par ces auteurs. La légitimité des décisions qui seraient prises dans ce cadre serait garantie par des procédures contrôlant les instances législative, administrative et judiciaire. De sorte que ne seraient définis au sommet de l'instance législative que des principes "de plus en plus vagues", n'ayant "aucun contenu a priori déterminable" et n'ayant "de signification que dans le cadre d'une situation locale dans laquelle se déploie le principe de proportionnalité" (Cellule de prospective 2001, 44). La "procéduralisation cognitive", considérée à la fois comme un modèle de gouvernance souhaitable et comme le modèle émergent par les contributeurs, se caractériserait donc par la "mise en place de mécanismes permettant de générer sur le plan collectif des processus d'apprentissage pour gérer l'indétermination liée à des contextes de rationalité limitée" (Cellule de prospective 2001, 45).

D'après les auteurs de la Cellule de prospective, l'apprentissage, la collecte et la mise en relation d'informations contrôlées dans leur rationalité par des procédures se révèlent bien être la clef du gouvernement à venir de l'Union européenne. Dans le cadre du déploiement de la politique de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, cela se traduit par le vaste processus de consultation mené au sujet du Mémoire, la mise sur pied d'un système d'information statistique destiné à mesurer au plus près les évolutions concernant le thème ainsi que par la constitution d'un réseau d'échange de bonnes pratiques. Une certaine pression vers la cohérence et la convergence des politiques nationales d'éducation est attendue de la diffusion de l'information. Quelle différence avec la "main invisible" d'Adam Smith qui, en situation de rationalité (et donc d'information) parfaite, doit mener à la répartition optimale des ressources ?

## Le glissement du politique au gestionnaire

Il est toute une série de débats, portant sur l'équité des mesures, sur l'égalité postulée entre les différents intervenants lors de la consultation organisée par la Commission européenne, sur les effets d'agrégation et d'influence dans l'expression de ses divers avis, que nous n'abordons pas ici. Il nous semble que la confusion première entre les objectifs d'efficacité pratique et de démocratie réelle constitue l'élément central de l'influence européenne sur les politiques des États membres.

Annie Vinokur, dans une analyse puissante des principes de gouvernance dans l'aire éducative (2002, 5, 7), montre la double tension au centre de ce mécanisme : d'une part, la transparence comme principe de gestion rationnelle des moyens et, d'autre part, l'opacité comme principe de pouvoir de décider des fins. Cette formulation et la démonstration qu'elle en fournit rencontrent la description réalisée ici : les fins s'enracinent dans un contexte flou et complexe où nécessités économiques, contraintes de la mondialisation ou incantations portant sur une société de la connaissance s'allient pour rendre la politique de l'apprentissage tout au long de la vie désirable ou à tout le moins nécessaire. Ces fins politiques, largement éludées ou implicites mais présentes, sont alors renforcées par la mobilisation de moyens techniques pour les réaliser. Il n'est plus question d'influer sur les politiques mais, puisqu'elles semblent acquises pour tous, de doter les gouvernements des pays qui se veulent performants et attentifs à leurs ressortissants des outils de gestion les plus efficaces pour accéder et accomplir ces objectifs. Comme dans l'analyse de Thévenot (1997), concernant elle aussi la normativité européenne, l'enjeu ne porte plus sur les politiques, passées à la trappe de l'histoire, mais

sur les moyens de les appliquer, qui eux-mêmes impliquent toutes les parties prenantes pour les aliéner dans le débat.

Nous l'avons souligné ailleurs (Moens 1996), l'efficacité d'une action s'entretient plus qu'elle ne pâtit des faiblesses de définition de son référent de départ. Lorsque seule l'action est présente, lorsque seule la gestion est patente, il devient possible à tous de se mobiliser sans motivation commune sur l'objectif matériel à atteindre. Un tel mécanisme performatif est d'une grande efficacité pratique : sans se mettre d'accord sur un contenu il est infiniment plus aisé d'agir de conserve. Ce pragmatisme ne doit pas en faire oublier le caractère peu démocratique. Les propositions européennes auxquelles les opérateurs sont périphériquement associés deviennent des décisions qui les aliènent. Sauf à sortir du cadre qui les fait participer à leur élaboration, ces opérateurs se trouvent à la fois exclus du débat sur les résultats, ne pouvant plus les juger suffisamment extérieurs à eux pour s'y opposer, et liés par ceux-là. À l'image de l'enseignement supérieur européen qui s'aligne sur un modèle unique sans débattre de ses conséquences, l'apprentissage tout au long de la vie s'impose dans une forme unique, celle de la formation employable, choisie par l'apprenant et très largement assumée, y compris financièrement, par lui.

Et tel est bien l'enjeu à moyen terme. Les politiques nationales de l'éducation semblent appelées à quitter le giron de l'État pour gagner, comme l'accord général sur le commerce et les services négocié à l'OMC invite à le faire, la sphère privée, plus apte à les gérer souplement et efficacement par rapport à une demande du marché. Il n'est plus alors question d'une éducation pour se grandir mais d'une formation ou d'un apprentissage pour servir. Ainsi, les mécanismes de certification et validation constituent les modifications principales engagées par les politiques européennes. D'une admirable efficacité pratique, ils ne représentent que peu d'intérêt pour les objectifs de citoyenneté et de développement de soi, ils assoient surtout la vocation professionnelle de la formation et préparent un avenir où les usagers, ultimes bénéficiaires responsables de celle-ci, paieront eux-mêmes et selon des modalités à définir — l'intervention de l'État n'étant pas totalement exclue mais sous une forme davantage contractuelle qu'universelle — leur formation. La finalité réelle des politiques éducatives, en s'inscrivant dans l'individu agent de son propre parcours, substitue à l'épanouissement individuel par le savoir l'insertion sociale d'un agent utile à la production. La gestion prend dans ce champ aussi le pas sur une définition sociale du bien collectif. Comme un monstre de Frankenstein, la créature prend le pas sur son créateur, l'économie envahit le politique.

## Bibliographie

- BÉLANGER P., GELPI E. 1995 *Lifelong Education*, Boston, Kluwer Academic
- CEDEFOP 2003 *L'éducation et la formation tout au long de la vie : l'avis des citoyens*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes
- CELLULE DE PROSPECTIVE 2001 "La gouvernance dans l'Union européenne", *Cahiers de la Cellule de prospective*, Luxembourg, De Schutter O., Lebessis N. & Paterson J. (éd.) 1-54
- CHARLIER J.-E. 2002 "Images de Bologne : un mât de cocagne dans un brouillard épais", *La Revue Nouvelle*, numéro 9, tome 115, 61-71
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES 2000 *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Bruxelles
- COMMISSION EUROPÉENNE 2001a *Livre blanc. Gouvernance européenne*, Bruxelles
- COMMISSION EUROPÉENNE 2001b *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie [COM(2001) 678 final]*, Bruxelles, novembre
- CONSEIL EUROPÉEN 2000 *Conclusions de la Présidence*, Lisbonne
- COOMBS P. H. 1989 *La crise mondiale de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice*, Paris, Métaillé
- EUROPEAN COMMISSION 1993 *White Paper on Growth, Competitiveness and Employment*, Bruxelles
- EUROPEAN COMMISSION 2001 A guide to the consultation on the Memorandum on Lifelong Learning, Bruxelles, 22 janvier, annexé à European Commission (page consultée le 2 octobre 2003) *Note to the Grundtvig working Group : Meeting of the national co-ordinators for the consultation process on the Memorandum on Lifelong learning*, en ligne : <http://www.eaea.org/memo/memodebate.doc>
- EUROPEAN COMMISSION 2002 *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning : Fifteen Quality Indicators*, Bruxelles
- FOLTZER K., MAHIEU C. 2002 Utilisation du concept de "gouvernance" : quelle(s) justification(s) ?, *Communication au séminaire de la Fédération Internationale des Universités Catholiques : L'État face à la globalisation économique : Quelle(s) forme(s) de gouvernance ?*, Lille, novembre
- GREEN A., WOLF A., LENEY T. 1999 *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*, London, Institute of Education University of London
- KÄPPLINGER B. 2002 *Anerkennung von Kompetenzen : Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa*, Bonn, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- KEARNS P., PAPADOPOULOS G. 2000 *Building a learning and training culture : the experience of five OECD countries*, Leabrook (Australie), Australian National Training Authority
- LE GOFF J.-P. 2002 *La démocratie post-totalitaire*, Paris, Éditions La Découverte
- MAHIEU C. 2002 Le Lifelong Learning : un concept univoque ?, *Communication aux journées d'études du GREASAS : Du droit à l'enseignement universitaire pour tous à l'obligation de la formation professionnelle tout au long de la vie*, Mons, octobre
- MOENS F. 1996 *La construction commune. De la communication comme processus de réalisation*, Louvain-la-Neuve, CIACO éditeur
- OCDE 1973 *Recurrent Education : A Strategy for Lifelong Learning*, Paris, OCDE, dit "Clarifying Report"

L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation  
*De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation. L'éducation et  
la formation tout au long de la vie dans le discours et les pratiques européennes*

- OCDE 1996 *Lifelong learning for all*, Paris, OCDE
- SCHULLER T., SCHUETZE H.G., ISTANCE D. 2002 From Recurrent Education to the Knowledge Society: An Introduction, in Schuller T., Schuetze H.G. & Istance D. *International Perspectives on Lifelong Learning*, Buckingham, Open University Press
- THÉVENOT L. 1997 "Un gouvernement par les normes. Pratiques et politiques des formats d'information", *Raisons pratiques*, 8. *Cognition et information en société*, Paris, ÉHÉSS, 205-242
- UNION EUROPÉENNE 2003 (page consultée le 2 octobre 2003) "Éducation, formation, jeunesse. Coopération entre États membres: Introduction", *Activités de l'Union européenne—Synthèse de la législation* [En ligne: <http://europa.eu.int/scadplus/leg/fr/cha/c00003a.htm>]
- UNESCO 1972 *Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow*, dit "Rapport Faure"
- VINOKUR A. 2002 Nouvelles règles, nouveaux espaces de décision pour l'enseignement supérieur français, *Actes du colloque du RESUP: l'enseignement supérieur en question*, Bordeaux, mai, 1-16

# Les statistiques de l'éducation de l'UNESCO: restructuration et changement politique

ROSER CUSSÓ<sup>1</sup>

Chercheur post-doctoral FNRS

Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles,

cusso@institut.fsu.fr

L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a longtemps été le seul organisme intergouvernemental à produire et à diffuser des statistiques internationales sur l'éducation. Cette mission, inhérente aux activités de l'organisation, n'est plus exclusive depuis les années 1990, lorsque d'autres institutions internationales —notamment l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)— commencent à collecter et à publier leurs propres statistiques de l'éducation. Cette nouvelle production statistique n'est pas toujours originale, mais elle permet de renforcer la vision du rôle social et politique de l'éducation soutenue par ces institutions: "Une description quantitative du fonctionnement des systèmes éducatifs peut permettre aux pays de comparer leurs propres performances à celles des autres" (OCDE 2000, 5, traduit par l'auteur). En fait, depuis les années 1980, l'idée selon laquelle les statistiques de l'éducation doivent servir à mesurer, entre autres, la capacité de concurrence économique des nations commence à s'imposer dans les forums internationaux sans que cette approche soit tout à fait adoptée par l'UNESCO, toujours attachée au droit à l'éducation (UNESCO 2000. *Le droit à l'éducation*) et au modèle social-démocrate qui lui est associé. Malgré les premiers signes de réforme de l'UNESCO à la fin des années 1980, la division des statistiques continue à

---

<sup>1</sup> Roser Cussó a travaillé dans les services statistiques de l'UNESCO de juin 1994 à décembre 2001. Sa thèse de doctorat (Cussó 2001) analyse, entre autres, le lien entre l'expertise de la Banque mondiale dans le domaine démographique et sa politique économique. Ce papier est dédié au personnel de l'ancienne division des statistiques de l'UNESCO. L'auteur remercie particulièrement Vittoria Cavicchioni, Sabrina D'Amico, Souad Aouad El Boustani et Marie-Paule Gicquel. Les opinions exprimées dans cet article sont de l'entière responsabilité de l'auteur.

mesurer l'extension de l'éducation de masse et de l'alphabétisation plutôt que la performance comparative des systèmes éducatifs des États membres.

Les services statistiques de l'UNESCO ont cependant fini par être restructurés. La création de l'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU) en 1999 est une étape décisive de la réforme. Bien que le programme statistique de l'UNESCO soit préparé par le Secrétariat et approuvé uniquement par les États membres (au moment de la Conférence générale), deux organismes ont un rôle fondamental dans l'origine et dans le déroulement de la restructuration: la Banque mondiale et le "National Research Council" (États-Unis).

La critique de la qualité des statistiques de l'UNESCO est le point de départ du processus de restructuration. Le manque de pertinence, de développement et de fiabilité des statistiques de l'organisation est souligné à plusieurs reprises par la Banque mondiale, notamment depuis les années 1980, lorsque la Banque propose, sans succès, de créer un Fonds international pour l'amélioration de la recherche en éducation. Présentée à une réunion du "Board of International Comparative Studies in Education" (BICSE), une étude préparée conjointement par le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) et la Banque mondiale conclut que les statistiques de l'UNESCO sont limitées, peu fiables et pas facilement accessibles (Puryear 1995). À remarquer également l'interprétation des problèmes des statistiques de l'éducation soutenue par S. P. Heyneman qui a participé à la restructuration. Ayant aussi collaboré avec la Banque mondiale en tant que spécialiste en éducation, S. P. Heyneman décrit la "triste histoire" des services statistiques de l'UNESCO insistant sur le besoin urgent de réforme et de modernisation de ces services (Heyneman 1999). Il dénonce, entre autres, la résistance de l'UNESCO à revoir la place —pour lui marginale— donnée aux statistiques de l'éducation. Les influences marxistes et un respect exagéré des différences culturelles expliqueraient ce refus (Heyneman 1999, 68).

Au moment de la restructuration, les textes des consultants engagés par l'UNESCO reprennent la critique de la qualité des statistiques tout en identifiant les dysfonctionnements des services statistiques. Ils proposent une série de mesures: amélioration de l'efficacité des services (orientés vers les utilisateurs), définition de procédures de qualité, améliorations informatiques, développement de méthodes modernes de gestion des activités et du personnel (renouvellement, autonomie et flexibilité), changement d'organigramme et redéfinition de la mission des services (prise en compte du nouveau contexte international). Il s'agirait de remplacer un fonctionnement jugé dépassé et bureaucratique par une gestion moderne, plus rationnelle, fondée sur le travail en équipe et en réseau, organisée par projets et orientée vers l'efficacité et la qualité (Boltanski & Chiapello 1999). Les textes de la restructuration contiennent également un avertissement: si la réforme n'est pas réa-

lisée, d'autres agents plus performants vont se charger de la production des statistiques internationales.

À ce dispositif s'opposent les critiques du syndicat de l'UNESCO, d'une partie du personnel et de quelques États membres. Se fondant essentiellement sur des arguments juridiques et professionnels, ils signalent les essais pour contourner le règlement concernant le personnel et l'absence d'une vraie étude de faisabilité sur la délocalisation des services statistiques. Cependant, il n'y a pas eu de contre-expertise technique des propositions concernant le développement ou la fiabilité des statistiques —propositions en fait assez restreintes dans les textes des consultants. Le décalage entre les résultats escomptés de la restructuration et ce qui a été effectivement réalisé à la suite de la réforme pouvait également constituer un argument critique important. En effet, la portée limitée du renforcement de la production statistique, du moins au cours des quatre premières années d'existence de l'ISU, a mis en évidence que la priorité a été en fait donnée aux buts politiques et institutionnels: nouvelle orientation, semi-autonomie et transfert de l'ISU au Canada.

Les évaluations des experts extérieurs se sont donc imposées avec force par leur caractère apparemment dépolitisé, parce qu'elles étaient fondées essentiellement sur la critique de la qualité des statistiques. Elles se sont également appuyées, même si c'est de façon indirecte, sur des faits accomplis: une partie des statistiques internationales de l'éducation était déjà produite par d'autres agences. Parallèlement, les contre-critiques internes citées plus haut, fragilisées par les attaques portées à la réputation de l'UNESCO, n'ont pas réussi à se constituer en expertise effective et avec une légitimité propre capable de concourir avec celle de la restructuration. Enfin, et ceci est très important, la réforme a eu lieu sans que les États membres n'aient véritablement abordé la question essentielle de savoir quelle signification sociale et politique l'organisation veut donner aux statistiques de l'éducation.

## **Les services statistiques de l'UNESCO des années 1950 aux années 1990**

Jusqu'au début des années 1990, la division des statistiques de l'UNESCO a été la seule entité au monde à dessiner et à mettre en œuvre un programme statistique international sur l'éducation. La définition et l'envoi des différents questionnaires statistiques depuis les années 1950, la création et l'adoption de la *Classification internationale type de l'éducation* (CITE) en 1976, la publication annuelle de l'*Annuaire statistique de l'UNESCO* depuis 1963 et d'autres études spécifiques, ainsi que l'organisation de nombreux séminaires et ateliers

internationaux, témoignent de l'existence d'un travail continu de standardisation, de collecte, d'analyse et de diffusion de données sur l'éducation. Cependant, les services statistiques étant longtemps considérés comme des supports à l'exécution des programmes des autres secteurs, il apparaît très vite évident que l'UNESCO ne donne pas aux statistiques la dimension médiatique que d'autres organismes internationaux donnent aux chiffres qu'ils produisent. Le style et l'orientation des études statistiques ne se sont pas non plus "adaptés" aux nouveaux besoins de la mondialisation et de la mesure quantitative du développement. D'autres agences publient des classements des pays selon le degré de développement économique ou autre depuis un certain temps (Banque mondiale 1978, PNUD 1990). L'origine intellectuelle de l'UNESCO, influencée par une perspective structuraliste, explique, en partie, que l'organisation n'ait pas publié de classements ni d'indices internationaux mesurant et comparant la performance des pays en matière d'éducation, du moins jusqu'en 2003.

L'UNESCO éprouve une profonde crise institutionnelle et politique dans les années 1980. Dans le contexte des polémiques autour de la déclaration sur les moyens d'information et de la proposition d'un nouvel ordre mondial de l'information et de la communication, plusieurs voix critiques attaquent l'UNESCO pour son manque d'adaptation, sa dimension bureaucratique et son orientation "tiers-mondiste". Les États-Unis sont à la tête de ces critiques. En 1983, en plein renouveau libéral de l'administration américaine, le secrétaire d'État annonce la décision de se retirer de l'organisation, pour des raisons "touchant à l'orientation idéologique, au budget et à la gestion" (Conil Lacoste 1993, 208). Le retrait des États-Unis devient effectif en décembre 1984, suivi de ceux du Royaume-Uni et de Singapour. Une des conséquences immédiates du retrait de ces pays a été la perte de 30% du budget régulier tandis qu'environ 20% des fonds extra-budgétaires étaient également retirés entre 1983 et 1987. Les États-Unis ont dirigé une partie importante des fonds destinés à l'éducation vers d'autres agences et institutions internationales, parfois bilatérales. Il importe de noter que le Royaume-Uni a réintégré l'UNESCO en juillet 1997. Le retour des États-Unis a été approuvé au cours de la 32<sup>e</sup> session de la Conférence générale, fin 2003.

Mis à part les restrictions économiques, le départ des États-Unis signale la perte du monopole intellectuel de l'UNESCO dans le domaine de l'éducation, déjà entamée dans la décennie précédente: "Dans son rapport sectoriel de 1971, la Banque [mondiale] n'hésite pas à lancer la charge contre les programmes d'éducation de masse jugés trop coûteux." (Laïdi 1989, 57). L'UNESCO cesse définitivement d'être la seule grande agence internationale qui s'occupe de produire des recommandations sur l'éducation. La Banque mondiale, le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), l'OCDE ou l'UNICEF produisent des projets, des recommandations et même,

dans certains cas, des statistiques de l'éducation. L'UNICEF organise, depuis 1998, ses propres enquêtes statistiques sur l'éducation dans le cadre des "Multiple Indicator Cluster Surveys" (MICS). Dès le début des années 1990, l'OCDE collecte, traite et diffuse, toujours en collaboration avec l'UNESCO, des données statistiques sur ses États membres — trente pays en 2002 (OCDE 2002). Depuis 1997, les statistiques sur l'éducation dans onze autres pays — dix-neuf en 2002 (OCDE-UIS 2003a)— sont également collectées par l'OCDE dans le cadre d'un projet conjoint avec l'UNESCO et avec le financement de la Banque mondiale, le "World Education Indicators" (WEI). Ce projet concerne les données sur l'éducation des pays non-membres de l'OCDE les plus peuplés et/ou de ceux dont le système statistique est particulièrement développé. Les données sur l'éducation de treize autres pays sont collectées et traitées par l'Office statistique des Communautés européennes (Eurostat) dans le cadre du programme PHARE. Il fait partie de la stratégie de pré-access à l'Union européenne. Enfin, l'OCDE a fortement orienté le processus de révision et le nouveau contenu de la CITE adoptée par l'UNESCO en novembre 1997. Cette orientation s'est manifestée, par exemple, par l'introduction du niveau 4 (enseignement post-secondaire non universitaire) et par la définition et la classification des programmes éducatifs par rapport à leur orientation : vers le marché du travail ou vers la poursuite d'études plus avancées.

La perte de la contribution financière des États-Unis a justifié un premier ensemble de réformes au sein de l'UNESCO. Un groupe consultatif international est créé fin 1988 pour conseiller le directeur général sur la gestion du personnel et l'efficacité du secrétariat. Il évoque les thèmes suivants : "décentralisation, délégation d'autorité aux gestionnaires sur les ressources allouées à leur programme, distinction plus nette entre coût des programmes et dépenses administratives, en vue de limiter plus rigoureusement ces dernières [...]" (Conil Lacoste 1993, 321). La réduction du personnel fait également partie des nouvelles mesures. En 1975, le personnel permanent comptait 3457 membres, ce nombre étant d'environ 2150 en avril 2003. Parallèlement au gel et à la suppression de postes permanents ainsi qu'aux mesures d'incitation à la retraite anticipée, la proportion de personnel temporaire (surnuméraires et consultants) augmente au cours de la période ainsi que les activités sous-traitées, souvent financées par les fonds extra-budgétaires. C'est dans ce contexte que le personnel permanent de la division des statistiques souffre d'une forte réduction et passe de cinquante et un membres en 1984 à trente-trois en 1994, année où le nombre de postes permanents est gelé. C'est également l'année où le processus de restructuration des services statistiques commence.

## Restructuration des services statistiques et création de l'institut de statistique de l'UNESCO

### Qualité des statistiques et orientation du programme : le rapport BICSE

Comme signalé plus haut, en 1983, la Banque mondiale avait lancé l'idée de créer un fonds pour l'amélioration de la recherche en éducation. Le besoin d'améliorer la qualité et la pertinence des statistiques de l'éducation produites par l'UNESCO est déjà signalé à cette occasion. Plus tard, l'étude préparée par l'UNICEF et la Banque mondiale pour la réunion du BICSE de 1993 s'attaquera durement à la qualité des statistiques de l'UNESCO, en mentionnant la perte de confiance de la communauté internationale par rapport à la fiabilité des données produites par l'organisation (Puryear 1995). L'UNESCO n'aurait pas été capable de s'adapter aux nouvelles demandes d'information statistique, se serait laissé entraîner par la résistance de certains pays à comparer leur système éducatif, surtout en ce qui concerne la performance scolaire des élèves, facteur non mesuré par les enquêtes statistiques annuelles de l'UNESCO. À la suite de ou faisant suite à ces critiques, le directeur général de l'UNESCO invite les membres du BICSE à préparer un plan d'action pour améliorer la qualité et la pertinence des statistiques internationales de l'éducation. Ces experts rédigent le rapport intitulé *Les statistiques de l'éducation dans le monde. Renforcer le rôle de l'UNESCO*, connu comme le rapport BICSE. Publié en 1995, ce rapport est financé par l'UNESCO et la Banque mondiale ainsi que par le "National Center for Education Statistics" et la "National Science Foundation" (États-Unis).

Les recommandations du rapport portent sur plusieurs domaines : activités, procédures, méthodes, mission du programme, structure institutionnelle, etc. Malgré l'importance octroyée à la fiabilité ou à la couverture des statistiques, les recommandations d'ordre technique et méthodologique destinées à améliorer ces aspects de la qualité des données ne sont pas particulièrement développées (Cussó 2003). Le BICSE constate surtout l'inadéquation de l'orientation du programme de l'UNESCO par rapport à la nouvelle place de l'éducation et des statistiques de l'éducation dans le monde. Les pays rivalisent pour attirer les investissements des firmes internationales, les gouvernements n'étant plus tout à fait les maîtres des politiques économiques : "La technologie moderne, par son existence et la poursuite de son développement, a contribué à la formation de sommes impressionnantes de capitaux d'investissement dans le secteur privé, souvent (voire habituellement) hors du contrôle immédiat des gouvernements." Dans ce contexte : "[...] il existe [...] une forte dépendance vis-à-vis de la formation de capital humain pour défendre la position concurrentielle d'un pays dans le monde et sa structure

civique interne". "Les données comparatives internationales [...] indiquent [...] la capacité des autres pays qui peuvent être des concurrents dans le domaine du commerce ou de l'investissement" (BICSE 1995, 31 et 34). Selon le BICSE, le lien entre l'éducation et la concurrence économique internationale n'est pas un sujet de débat mais une réalité à prendre en considération dans le dessein du programme statistique. C'est là où se trouve un des principaux buts du rapport : appuyer un changement d'orientation politique globale vis-à-vis de la fonction des statistiques internationales de l'éducation au nom des "besoins modifiés des États membres en capital humain, l'internationalisme croissant au sein des entreprises du secteur privé, et l'apparition d'organismes d'envergure dédiés au bien-être d'autrui [...]" (BICSE 1995, 50).

Proposées comme des recommandations destinées à améliorer la qualité des statistiques, une bonne partie des conclusions du rapport BICSE et la recommandation de créer un institut semi-autonome seront présentées par le Secrétariat aux États membres pour approbation. Celle-ci sera donnée au cours des débats de la Conférence générale de 1997 (UNESCO 1997).

## Management et fonctions de l'institut : le rapport Thompson

Après les recommandations du BICSE, il a été question de préciser davantage les fonctions du nouvel institut et de déterminer les changements préalables ou parallèles dans la gestion ainsi que dans la composition et le profil du personnel. Pour lancer le processus de transformation de la division des statistiques en institut, un comité directeur est créé à l'occasion de la réunion du conseil exécutif de l'UNESCO en mai 1998. Le comité est formé par neuf personnes dont le président a d'importantes responsabilités au sein de la Banque mondiale. Le comité a eu, provisoirement, les mêmes fonctions que le conseil d'administration de l'institut qui a dû être créé au cours des débats de la Conférence générale de 1999. Ces fonctions sont essentiellement d'approuver la politique générale et les activités de l'ISU et de recommander le choix du directeur. Le comité directeur a approuvé le plan de travail de la division des statistiques pour le biennium 1998-1999 et guidé la mise en place de plusieurs études sur les fonctions, la gestion, la politique du personnel et la structure du nouvel institut. Suivant le conseil du comité, l'UNESCO a recours aux services d'une société privée (le cabinet de consultants Coopers & Lybrand, associé à la société PricewaterhouseCoopers) pour rédiger des recommandations sur ces domaines. Le document *UNESCO International Institute for Statistics-Report* est préparé et livré en 1998. Le document est connu comme le rapport Thompson du nom de l'expert qui l'a rédigé (Thompson 1998).

Le document reprend le projet des statuts de l'institut et de ses futures fonctions, tel qu'approuvé par la Conférence générale en 1997, pour proposer un nombre de développements. Le point fort des recommandations portant sur les activités statistiques est le rapprochement avec les méthodes de l'OCDE. Comme c'était déjà le cas dans le rapport BICSE, on ne retrouve pas de recommandations particulièrement adaptées aux singularités des statistiques de l'éducation. L'OCDE, agence citée souvent comme référence, ne dispose pas, par exemple, d'une base de données de l'éducation comparable à celle de la division des statistiques. Comprenant des séries temporelles (une des valeurs ajoutées de l'organisation), la base de données de l'UNESCO présente des problèmes méthodologiques spécifiques. Enfin, toujours dans la même logique, l'expertise statistique des membres du personnel (pouvant évaluer, entre autres, la fiabilité et la couverture des données) n'est pas vraiment prise en compte dans le rapport Thompson.

Une bonne partie des recommandations du rapport Thompson est adoptée au cours de la session du Conseil exécutif de mai 1998. L'accent est mis sur le respect du règlement de l'UNESCO et la politique du personnel proposée est nuancée sans que cela ne suppose une décision précise concernant l'avenir du personnel de la division: "Les transferts de personnel de la division des statistiques s'opéreront sur la base de critères de qualité, non en vertu d'un statut préférentiel", et cette référence elliptique vise vraisemblablement le critère de l'ancienneté au sein de l'organisation (UNESCO 1998, 5). Le comité directeur désigne la nouvelle directrice de l'institut fin 1998 qui prend possession de son poste dans les locaux de l'institut début 1999.

### *Définition et mise en œuvre du programme de l'institut*

Les lignes d'action du programme statistique définies par la direction de l'ISU pour le biennium 2000-2001 sont: déterminer les besoins actuels et futurs en matière de données statistiques et d'indicateurs; améliorer la collecte, la diffusion et l'utilisation de statistiques internationales comparatives, et renforcer les capacités statistiques des États membres (UNESCO 1999, 183). Les lignes d'action pour 2002-2003 sont: améliorer la base de données statistiques internationales de l'UNESCO; mettre au point de nouveaux concepts, méthodes et normes statistiques; renforcer les capacités statistiques des États membres, et développer l'analyse statistique et la diffusion de données utiles pour la formulation de politiques (UNESCO 2001, 203). Les problèmes propres à la transition vers la nouvelle structure de l'ISU et au transfert de l'institut au Canada expliquent, en partie, la réalisation assez limitée de ces objectifs, notamment en termes de renforcement de la production statistique. Toutefois, le faible développement de mesures techniques et opérationnelles concrètes est également à remarquer.

Les rapports BICSE et Thompson ne contenaient déjà qu'un nombre réduit de mesures destinées au travail proprement statistique (Cussó 2003). Tandis que les changements de structure, de gestion et de mission des services statistiques sont fort détaillés dans les rapports des experts, les recommandations d'ordre plus technique restent peu nombreuses et/ou générales. C'est ainsi que, du moins au cours des premières années d'existence de l'ISU, la direction de l'institut a donné priorité à l'organisation de réunions d'experts et d'ateliers internationaux par rapport, par exemple, au renforcement de la base de données. La reprise des ateliers a, sans aucun doute, suscité l'augmentation du taux de réponse aux questionnaires statistiques ainsi qu'une meilleure classification des programmes éducatifs nationaux. Cependant, l'effet de ces améliorations est, en quelque sorte, "diminué" si d'autres activités essentielles à la fiabilité, à la comparabilité, à la cohérence et à l'accessibilité des données ne sont pas développées en parallèle. C'est le cas des procédures techniques et statistiques nécessaires au maintien de la base de données : classification et codification des variables, automatisation des calculs, mise à jour des séries démographiques et économiques, calcul et/ou révision des séries estimées, etc. C'est aussi le cas des activités de traitement, de vérification et d'analyse des données telles que le contrôle de la cohérence des séries temporelles, la vérification de la couverture de tous les programmes éducatifs ou la validation des modifications auprès des sources nationales officielles. Le développement de ces activités a été, pendant les quatre premières années d'existence de l'ISU, fortement ralenti, parfois suspendu. Par exemple, les séries démographiques doivent normalement être mises à jour avec la dernière révision de la division de la population des Nations unies. La procédure de calcul automatique des indicateurs de l'éducation fondés sur les données démographiques est ensuite relancée pour toutes les années disponibles. Cette opération permet d'assurer la cohérence temporelle des séries statistiques, de vérifier les nouveaux indicateurs et de réajuster les séries estimées. La sélection d'indicateurs pour 1998 présentée dans les publications régionales de l'ISU de 2001 (rapports régionaux) ne prend pas en compte les révisions les plus récentes des séries démographiques ni les ajustements des séries scolaires qui s'ensuivent. En 2002 et 2003, nombre d'indicateurs pour 1998, 1999 et 2000 ont été calculés en utilisant les données démographiques plus récentes. Cependant, le fait que seules ces trois années sont concernées marque, pour l'instant, une discontinuité des séries temporelles, au moins en ce qui concerne les données présentées dans le rapport sur le suivi de l'Éducation pour tous publié en 2002 (UNESCO 2002) et les séries statistiques disponibles sur le site Internet de l'ISU (octobre 2003).

Parallèlement, l'ISU n'a pas créé ou du moins diffusé de nouveaux indicateurs couvrant tous les États membres. Sorties fin 2001 et en 2002, après l'interruption de l'*Annuaire statistique de l'UNESCO* en 1999 et la publication

du bilan statistique de l'Éducation pour tous (UNESCO 2000b), les publications régionales sur les statistiques de l'éducation contiennent sensiblement la même quantité et les mêmes types de données et d'indicateurs que ceux préparés par la division des statistiques (à l'exception des données sur les enseignants et les étudiants en équivalents plein temps qui ne permettent pas, pour le moment, de construire d'indicateurs comparables internationalement et, en partie, le taux brut d'admission à la dernière année du primaire ou taux d'achèvement) (UIS 2003). Cela concerne également la sélection de statistiques et d'indicateurs pour 1998, 1999 et 2000 disponibles sur le site Internet de l'ISU (octobre 2003). En outre, l'analyse des politiques éducatives des États membres n'a pas été particulièrement développée au sein de l'institut. Bien que les publications préparées conjointement avec l'OCDE (OCDE-UIS 2001, 2003a) contiennent un nombre considérable d'éléments d'analyse, elles ne concernent toutefois que les dix-neuf pays du projet WEI (voir également la publication sur le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) (OCDE-UIS 2003b). Enfin, le processus de révision de la nouvelle classification internationale de l'éducation (CITE97) n'a encore pas avancé depuis l'approbation par la Conférence générale en 1997 du document sommaire sur les niveaux d'éducation.

En résumé, comme signalé plus haut, les difficultés liées à la transition vers la nouvelle structure de l'ISU et au transfert de l'institut au Canada ont certainement pesé sur le développement de la production statistique. Ces difficultés rendent l'évaluation de la mise en œuvre du programme statistique complexe et, quelque part, incomplète. Une partie des activités est en cours et certaines lignes d'action sont très générales aussi bien qu'à long terme. C'est le cas du renforcement des capacités statistiques des États membres ou la mise au point de nouveaux concepts, méthodes et normes statistiques. Toutefois, les caractéristiques et les résultats des activités de l'ISU développées au cours de ses quatre premières années d'existence restent significativement marqués par les recommandations des experts, notamment par la priorité donnée aux changements institutionnels et de mission.

### ***Le transfert de l'institut à Montréal: un processus aléatoire ?***

L'idée de transférer l'institut hors siège n'était pas explicitement recommandée par le BICSE. En outre, le lieu d'implantation de l'ISU n'était pas défini dans le projet des statuts de l'institut approuvé par le conseil exécutif en mai 1999. C'est au cours de la session d'octobre 1999 que le conseil exécutif demande au directeur général de faire parvenir à tous les États membres une lettre circulaire invitant ceux qui le souhaitent à proposer un lieu pour l'installation de l'ISU. La Conférence générale approuve cette procédure en novembre 1999. Dans la lettre circulaire du directeur général (UNESCO

2000d), il est indiqué que les offres des pays doivent préciser un nombre de spécifications des sites proposés. Les pays sont invités à transmettre leurs propositions au secrétariat le 29 février 2000 au plus tard. Il revient ensuite à un comité ad hoc créé par le conseil d'administration de l'ISU d'étudier les propositions et de recommander le lieu d'implantation permanente de l'institut. Le comité, composé de quatre membres du conseil d'administration, recommande l'engagement d'une entreprise privée spécialiste en délocalisation de bureaux (ENGEL construction management services ltd) pour fournir l'expertise nécessaire à l'évaluation des sites proposés par le Canada, la France, les Pays-Bas et le Royaume-Uni. Le choix du conseil d'administration de l'ISU s'est porté sur Montréal (Canada). Le transfert a été approuvé lors de la session du conseil exécutif de mai 2000.

Malgré la demande du directeur général de se prononcer sur "la question de savoir si l'institut doit être implanté en dehors du siège de l'UNESCO [...]" (UNESCO 2000e, 1), l'évaluation des spécifications pour le site de l'ISU n'a pas été précédée d'une vraie étude de faisabilité ni d'un débat sur le principe même du transfert de l'ISU hors du siège. Cette évaluation se fonde sur l'environnement de l'institut, les connexions de voyage internationales, le transport local, les activités de l'institut, la sécurité, les réseaux techniques, les conditions des bâtiments, les aspects financiers et les avantages octroyés aux fonctionnaires (UNESCO 2000c, Annexe II). Les implications politiques, stratégiques et professionnelles du transfert de tous les services statistiques de l'UNESCO loin du siège n'ont pas été particulièrement considérées. Ainsi, dans l'évaluation des sites, l'item "proche du siège de l'UNESCO" de la candidature parisienne a une valeur similaire (nombre de points) à celle de l'item "bâtiment de bureaux bien entretenu dans la durée depuis 1972" de la candidature des Pays-Bas (UNESCO 2000c, Annexe II).

Le transfert de l'institut — voté finalement par le conseil exécutif — est devenu un fait sans que l'intérêt de délocaliser les services statistiques vers un continent où se trouvent les États membres qui ont le moins besoin de soutien statistique ait été ouvertement discuté, et sans qu'ait été évalué si, et dans quelle mesure, le départ de l'unité statistique du siège, où se trouvent les secteurs avec lesquels elle interagit le plus, peut contribuer à l'amélioration du programme statistique.

## Conclusion

La création de l'ISU illustre l'ambivalence de l'UNESCO à l'égard de la fonction et de l'avenir des services statistiques, mais aussi à l'égard de la position de l'organisation dans le contexte international. Tandis que le droit à l'éducation continue à être affirmé, la vision politique du BICSE ("National

Research Council”) et de la Banque mondiale a fortement orienté la définition du cadre institutionnel des services statistiques ainsi que la nouvelle mission du programme. C’est au sein de ces organismes que le besoin de mieux connaître la formation et la qualité de la force de travail (capital humain), surtout à partir des années 1980, a conduit tout naturellement à s’intéresser à la performance des systèmes éducatifs des différents pays (Heyneman 1999, 69). La mesure de cette performance est considérée nécessaire dans un contexte où l’évaluation devient une des principales techniques d’orientation de l’action. Pour ces institutions, l’éducation est principalement envisagée comme un facteur de régulation sociale (Cussó 2001), ce qui laisse au deuxième plan sa dimension historique et politique, produit des préférences et des tensions idéologiques et culturelles de chaque société.

Si le secrétariat a, certes, assumé et présenté aux organes de décision de l’UNESCO une bonne partie des conclusions des rapports des experts, on aurait pu s’attendre à ce que la signification politique et sociale que l’organisation veut donner aux statistiques de l’éducation soit au cœur du débat entre les États membres. Comment peut-on expliquer le fait que ce débat n’ait pas eu lieu ?

La difficulté d’articuler une critique adaptée à une restructuration en apparence dépolitisée et à une expertise fondée sur l’examen de la “qualité” des statistiques est un facteur central. En effet, malgré la position particulière du BICSE, ses recommandations se veulent neutres, appuyées sur la recherche d’une meilleure qualité des services et des données statistiques. Comparer et classer la performance éducative des différents pays —reflet de la capacité de concurrence économique des nations— se présente comme un besoin objectif et non comme un sujet de discussion. La définition de ce besoin s’appuie, en outre, sur une partie de la recherche universitaire, notamment les analyses économétriques qui formalisent l’existence d’une demande sociale d’éducation et de compétences ainsi que du besoin conséquent de leur mesure. La nécessité de réforme des services statistiques s’ensuit logiquement : la gestion, l’organisation du travail et le personnel apparaissent comme étant inadéquats par rapport à la nouvelle demande d’information. La mise en œuvre de nouvelles techniques de management est aussi urgente que l’introduction de nouveaux indicateurs. L’expertise des consultants a également bénéficié de la crédibilité qu’octroie le financement qui l’a rendue possible et qui a renforcé la légitimité de ses arguments. La critique de la qualité des statistiques de l’UNESCO a enfin trouvé un appui dans les faits accomplis : une partie des statistiques de l’éducation est déjà produite par d’autres agences. En bref, malgré le fait que les critiques et les recommandations des consultants semblent plus des moyens que de vrais arguments pour la restructuration, le déplacement de l’épreuve a été réussi.

Comme développé plus haut, nombre de points faibles dans les évaluations des consultants peuvent cependant être soulevés. La mauvaise qualité

des statistiques produites auparavant n'a pas été prouvée comme l'illustre, entre autres, le faible nombre de propositions techniques concrètes et/ou nouvelles fournies par les experts. Cette restriction technique s'est, en partie, répercutée sur les activités de l'ISU, le renforcement statistique étant plutôt limité. Ceci confirme l'accent mis sur les changements institutionnels dont plusieurs conséquences peuvent être soulignées. Le transfert de l'ISU au Canada a affaibli l'interaction et les débats directs avec les autres secteurs et les organes directeurs de l'UNESCO. Du point de vue statistique, la valeur ajoutée des publications de l'organisation, les séries statistiques temporelles et la couverture de tous les pays du monde, ont été remises en question par le rapprochement des méthodes de travail de l'OCDE, parfois mal adaptées aux réalités des pays du Sud. Ainsi, par exemple, dans la recherche d'une plus grande comparabilité internationale, l'OCDE préconise de standardiser le nombre d'années d'études pour le calcul des indicateurs de l'enseignement primaire. Cette méthode devrait rendre les indicateurs plus comparables. Mais, en fait, dans les pays —souvent du Sud— où la durée du primaire diffère de la norme, les indicateurs standardisés cessent de refléter les particularités politiques, culturelles et institutionnelles. Ceci finit par nuire à la comparabilité.

L'UNESCO a également rejoint la méthodologie de l'OCDE dans un exercice qui n'est pas dépourvu de difficulté et d'ambiguïté : le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Après la mise en œuvre du PISA 2000 dans vingt-huit des trente États membres de l'OCDE, rejoints par le Brésil, la Fédération de Russie, la Lituanie et le Liechtenstein (OCDE 2001), treize autres pays ont intégré le programme en 2002. Les premiers résultats de l'enquête dans onze de ces pays ont été examinés dans un rapport préparé conjointement par l'ISU et l'OCDE (OCDE-UIS 2003b). Le PISA 2000 a été axé principalement sur l'évaluation des "compétences utiles pour la vie" acquises par des échantillons d'élèves de 15 ans. Ses résultats ont mis en relief les limites autant que l'enjeu politique de ce type de comparaison internationale. En effet, si le rendement d'un système éducatif est en général évalué par rapport aux objectifs que celui-ci s'est fixés, sa mesure selon les objectifs du PISA —même s'ils ont été concertés— a donné un résultat quelque peu décalé. Autrement dit, la quantité et la distribution de bonnes réponses aux items sur les "compétences utiles pour la vie" dépendent, en grande partie, de la prise en compte de ce type de compétences et de la façon de les mesurer dans les objectifs et dans les priorités des systèmes éducatifs nationaux. Cette comparaison internationale mène ainsi à se poser une question de fond. Une fois le décalage des systèmes éducatifs par rapport au PISA identifié, une réforme scolaire serait-elle pour autant souhaitable ? Est-ce la diversité des objectifs scolaires qui fait la richesse de l'éducation en Europe ou, tout au contraire, une réforme tendant à l'harmonisation de

l'école est-elle devenue indispensable ? En fait, les travaux et les publications de l'OCDE tendent à conforter le besoin de réforme des systèmes éducatifs et soutiennent une interprétation du rôle social de l'éducation proche de celle des experts qui ont évalué les statistiques de l'UNESCO. Supposée avoir essentiellement une fonction sociale régulatrice, l'éducation doit également contribuer à améliorer la formation et l'adaptabilité de la force de travail d'où, en partie, l'importance des "compétences utiles pour la vie" et la façon particulière de les mesurer. Ces dernières se définissent, par exemple, comme les compétences "pour faire face aux défis de la vie réelle", celles "dont les jeunes de 15 ans auront besoin dans leur vie future" par rapport aux "situations du monde réel" (OCDE 2001, 14). L'introduction de ce type d'interprétation dans les travaux de l'ISU est visible dans les publications que l'institut a préparées avec l'OCDE (OCDE-UIS 2001, 2003a, 2003b). Après la nouvelle période de transition depuis la délocalisation de l'institut, cette nouvelle orientation se confirmera-t-elle, comme recommandée dans les rapports BICSE et Thompson ?

En résumé, la restructuration des services statistiques a été marquée par l'absence, au sein de l'organisation, d'une contre-expertise adaptée et organisée, portant sur tous les enjeux de la restructuration. La réforme a également mis en relief une évolution plus générale : l'affaiblissement des fonctions critiques et décisionnelles de la Conférence générale. Le fait que le débat sur la signification sociale et politique des statistiques de l'éducation n'ait pas eu lieu est un signe de cette évolution. Faisant suite aux restrictions budgétaires, au besoin d'obtenir des financements extérieurs et à la crise généralisée du multilatéralisme, la direction de l'UNESCO a embrassé une perspective plus gestionnaire du programme et du fonctionnement de l'organisation. Le discours général et les textes fondamentaux de l'institution continuent à affirmer le droit à l'éducation et le respect de la diversité culturelle avec vigueur, sans que leur éloquence ne réussisse à cacher une certaine perte d'influence sur le débat international. Dans ce contexte général, l'émergence d'une discussion critique et plurielle autour de la définition et de l'utilisation des statistiques internationales de l'éducation était peu probable.

Enfin, la restructuration a été, pour certains, une (première) solution au problème du développement de statistiques fiables et cohérentes avec les nouveaux besoins internationaux (Heyneman 1999). Pour l'UNESCO, le problème reste posé surtout en ce qui concerne sa place parmi les autres agences internationales. Pour S. P. Heyneman, il n'est pas approprié de soumettre à un vote certaines questions : "[...] les données fiables ne peuvent pas être sacrifiées à l'opinion populaire. Certains points du budget de l'UNESCO font l'objet d'un vote populaire à chaque session de la Conférence générale : les séminaires peuvent être plus importants pour ceux qui votent" (Heyneman 1999, 72-73, traduction de l'auteur). Au contraire, on peut noter

ici que c'est précisément la discussion approfondie de tous les enjeux de la réforme des services statistiques qui semble avoir fait défaut au sein de la Conférence générale. La prise de décision internationale, tendant à être consensuelle, semble se vider de son sens. C'est peut-être là une autre histoire. Ou plutôt, la problématique internationale à partir de laquelle l'histoire des statistiques de l'UNESCO ici retracée prend un sens supplémentaire.

## Bibliographie

- BANQUE MONDIALE 1978 *Rapport sur le développement dans le monde 1978*, Washington
- BICSE 1995 *Les statistiques de l'éducation dans le monde. Renforcer le rôle de l'UNESCO*, National Research Council
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- CONIL LACOSTE M. 1993 *Chronique d'un grand dessein : UNESCO 1946-1993*, Paris, UNESCO
- CUSSO R. 2001 *La démographie dans le modèle de développement de la Banque mondiale : entre la recherche, le contrôle de la population et les politiques néolibérales*, Thèse doctorale, Paris, EHESS
- CUSSO R. 2003 *La restructuration des services statistiques de l'éducation de l'UNESCO : une contre-expertise*, <<http://www.institut-FSU/chantiers/unesco/cusso.htm>>
- HEYNEMAN S. P. 1999 "The sad story of UNESCO's education statistics" in *International Journal of Educational Development*, Vol. 19, Janvier, 66-74
- LAIDI Z. 1989 *Enquête sur la Banque mondiale*, Paris, Fayard
- OCDE 2000 *Investing in education. Analysis of the 1999 world education indicators*, Paris
- OCDE 2001 *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000*, Paris
- OCDE 2002 *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE — Édition 2002*, Paris
- OCDE-UIS 2001 *Teachers for Tomorrow's Schools. Analysis of the World Education Indicators — 2001 Edition*, Paris
- OCDE-UIS 2003a *Financing Education-Investments and Returns. Analysis of the World Education Indicators 2002 Edition*, Paris
- OCDE-UIS 2003b *Literacy Skills for the World of Tomorrow-Further Results from PISA 2000*, Paris
- PNUD 1990 *Rapport mondial sur le développement humain 1990*, Paris, Economica
- PURYEAR J. M. 1995 "International education statistics and research: status and problems" *International Journal of Educational Development*, Vol. 15, Janvier, 79-91
- THOMPSON Q. 1998 *UNESCO International Institute for Statistics. Report*, Paris, Coopers & Lybrand
- UIS 2003 *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2003*, Montréal
- UNESCO 1997 *Actes de la Conférence générale, vingt-neuvième session, Paris, 21 octobre-12 novembre 1997, v. 1 : Résolutions*, Paris
- UNESCO 1998 *Rapport du Directeur général sur la création de l'institut international de statistique de l'UNESCO, 154 EX/5, Add. 22 avril*, Paris
- UNESCO 1999 *Programme et budget approuvés pour 2000-2001*, Paris

UNESCO 2000a *Rapport mondial de l'éducation 2000. Le droit à l'éducation*, Paris

UNESCO 2000b *Éducation pour tous. Bilan à l'an 2000 : Document statistique*, Paris

UNESCO 2000c *Rapport du Directeur général sur le choix de l'emplacement de l'institut de statistique de l'UNESCO (UIS), 159 EX/36, 20 avril*, Paris

UNESCO 2000d *CL/3534, 21 janvier*, Paris

UNESCO 2001 *Programme et budget approuvés pour 2002-2003*, Paris

UNESCO 2002 *Rapport de suivi sur l'éducation pour tous 2002 : Le monde est-il sur la bonne voie?*, Paris

## Les comparaisons internationales de résultats : problèmes épistémologiques et questions de justice

---

ROMUALD NORMAND

UMR Éducation et Politiques (INRP-Lyon 2)

5, impasse Catelin,

69002 LYON

Au cours du XX<sup>e</sup> siècle, les politiques d'éducation dans les pays industrialisés en Europe ou en Amérique du Nord évitèrent les comparaisons internationales (Mc Lean 1992). L'exception fut la panique dont furent pris soudainement les États-Unis en 1957-1958 quand ils découvrirent la supériorité soviétique ayant permis à l'URSS de lancer le premier homme dans l'espace. C'est à cette époque que l'OCDE et l'UNESCO commencent à élaborer des critères et des instruments d'évaluation des systèmes éducatifs à l'échelon international pour comparer l'efficacité de la formation scientifique et technique des différents pays. Avec la crise des années 1970-1980, les causes de la contre-performance relative du Royaume-Uni et des États-Unis comparée à la réussite du Japon et de l'Allemagne ont été imputées à l'éducation. Les bas taux de réussite scolaire ont été tenus pour responsables du manque de compétitivité dans ces pays (*A Nation at Risk* 1983). Progressivement, les comparaisons internationales des systèmes éducatifs sont devenues une référence pour les gouvernements et les organisations internationales à travers le monde, ceux-ci étant de plus en plus convaincus que l'accroissement des connaissances et des compétences de la main-d'œuvre était la clé de la compétitivité économique. Même si cette affirmation est aujourd'hui remise en cause (Robinson 1999), l'un des moyens d'assurer l'efficacité des systèmes éducatifs consiste à établir des standards nationaux et à les comparer avec ceux des autres pays.

À cette fin, de nombreux pays ont mis en œuvre des systèmes nationaux d'évaluation pour produire des données spécifiques. En France, en Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande, ces évaluations nationales ont été conçues pour établir un diagnostic général de la réussite scolaire des élèves. Les données fournissent aux gouvernements et aux organisations internationales des informations concernant l'impact de l'environnement social et des

caractéristiques des écoles sur les résultats. Dans d'autres pays, comme en Angleterre ou aux États-Unis, on considère que le rôle du gouvernement est de fournir aux consommateurs des informations sur les standards atteints par les écoles de façon à favoriser la compétition et élever le niveau d'excellence. Les années 1980 ont connu la mise en œuvre des procédures d'"accountability", avec une préoccupation croissante pour la qualité des systèmes éducatifs, mais c'est dans les années 1990 que la notion d'indicateurs de performance est devenue une référence pour mesurer la qualité de l'éducation. Cette volonté politique s'est appuyée sur une conception rationaliste de la mesure au moyen de standards, d'objectifs à atteindre, d'échelles de comparaison. Cette confiance inébranlable dans la technique des évaluations suscite un intérêt croissant des pouvoirs publics et s'accompagne souvent de l'idée selon laquelle un système de récompenses et de sanctions peut être attaché à des évaluations positives et négatives.

La disponibilité quasi immédiate d'indicateurs de performance grâce à la collecte de données permise par des examens ou des tests a conduit à croire que les études comparatives permettent de mettre facilement en lumière les forces et les faiblesses des systèmes éducatifs. C'est pourquoi l'OCDE s'est engagée pour plusieurs années dans un projet de définition d'une batterie d'indicateurs jugés aptes à fournir des comparaisons statistiques détaillées sur une grande étendue d'inputs, de processus et d'outputs des systèmes nationaux (Bottani & Tuijnman 1994). L'organisme est aussi engagé dans un projet international (le projet INES) pour identifier une série d'indicateurs de réussite scolaire valables pour l'ensemble des pays membres. Ce projet est repris par la Commission européenne. Pourtant, la séduction positiviste opérée par ces comparaisons internationales soulève un certain nombre de débats concernant leur justesse (c'est-à-dire leur validité, leur fiabilité ou leur utilité) mais aussi le sens de la justice qu'elles sont censées incarner. Avant d'aborder les problèmes posés par ces comparaisons, je vais m'intéresser en premier lieu aux évaluations nationales mises en place au cours des années 1980 aux États-Unis, parce qu'elles ont largement influencé les comparaisons entre États au sein des grandes organisations internationales (Papadopoulos 1994). Je montrerai ensuite que ces grandes évaluations internationales font face à un certain nombre de critiques qui en circonscrivent l'étendue et l'intérêt. Puis, j'analyserai la situation paradoxale de ces évaluations qui, alors qu'elles sont destinées à mesurer les inégalités entre élèves afin de les corriger, contribuent en réalité à les entretenir voire à les légitimer.

## Une politique du compromis : le "National Assessment Evaluation Progress" (NAEP)

Le NAEP est un dispositif d'évaluation et de comparaison des performances scolaires des élèves américains créé à la fin des années 1960 à la demande du gouvernement américain. L'un des objectifs initiaux était de suivre les progrès réalisés par les élèves selon les États et d'établir leur évolution dans différents domaines d'enseignement. À cette époque, les États-Unis ne possédaient aucun moyen fiable pour juger des résultats de plus de 33 000 districts scolaires très hétérogènes. Dès sa création, le NAEP fut soumis à des pressions politiques pour qu'il ne menace pas l'autorité et l'autonomie des États et des institutions locales en charge de l'éducation. C'est pourquoi la première grande évaluation fut surtout définie par ce qu'elle ne ferait pas : les responsables du dispositif s'engageaient à ne pas collecter de données individualisées concernant les résultats des élèves, des classes, des écoles, des districts, des États afin que l'évaluation ne permette en aucun cas la définition d'un programme scolaire national. Par conséquent, beaucoup des caractéristiques du NAEP furent conçues en tenant compte des pressions politiques de tout bord, l'échantillonnage devant répondre à une technique spécifique évitant de faire passer un examen ou un test grandeur nature à l'ensemble des élèves américains. Elle devait aussi permettre d'obtenir une représentation statistique significative à l'échelon fédéral. Ces évaluations nationales concernaient des disciplines très variées comme l'art, la musique, les sciences sociales mais aussi des matières plus académiques comme la lecture, l'écriture, les mathématiques et les sciences.

Au moment de la publication du rapport *A Nation at Risk* (1983), l'attention se tourna vers le NAEP qui produisait des données nationales ou régionales mais pas de comparaison entre États. Sa structure technique et politique fut complètement réexaminée afin qu'elle permette de mieux juger des performances et des résultats des élèves américains et d'obtenir une vision globale à l'échelle du pays. De plus, afin de limiter les pressions politiques et d'assurer une large représentation, le Congrès nomma un comité (le "National Assessment Governing Board", NAGB) regroupant des gouverneurs, législateurs, responsables de l'éducation aux échelles locale et nationale, enseignants, spécialistes des disciplines scolaires, experts des procédures de tests et acteurs du monde économique et de la société civile. Ce comité devait s'occuper de fonctions comme le développement des normes de réussite scolaire, la spécification des cadres et des items des évaluations nationales, la conception de la méthodologie et des protocoles de tests, la publication des résultats et leur diffusion, enfin l'élaboration des

comparaisons aux échelons fédéral, étatique et local. Il avait aussi à juger de la pertinence cognitive des items pour éviter les biais raciaux, culturels ou de genre.

Dans les années 1990, de nouvelles décisions furent prises concernant le NAEP. Le gouvernement américain cherchait à redéfinir les responsabilités des États dans le domaine de l'éducation tout en fixant un certain nombre d'objectifs prioritaires à l'échelle fédérale: la lecture à l'école, la fixation de taux de passage d'une classe à l'autre, l'amélioration des compétences des élèves dans les disciplines fondamentales, l'objectif de rendre en l'an 2000 les élèves américains les meilleurs du monde en mathématiques et en sciences, le combat contre l'illettrisme des adultes, l'évacuation hors des écoles de la violence et de la drogue. Les évaluations du NAEP ne furent plus seulement considérées comme le baromètre national de la réussite scolaire des élèves américains, mais aussi comme la norme à l'aune de laquelle les États pourraient comparer leurs succès et leurs échecs. Le travail au sein du NAGB conduisait à définir deux grands principes susceptibles de maintenir le consensus le plus large. Le principe d'équilibre exigeait que la forme et le contenu des évaluations nationales maintiennent un compromis entre d'un côté les efforts nécessaires en termes d'instruction, les réformes de certaines disciplines d'enseignement, les résultats de la recherche sur le développement cognitif et les apprentissages et, de l'autre, les nécessités pour la nation américaine d'atteindre à terme de bons résultats scolaires. Le "principe de participation" soulignait le besoin, pour les différents acteurs, de participer activement aux délibérations et que celles-là soient gouvernées par l'équité et la justice dans le respect des différences de sexe, de race, d'ethnicité, de région géographique, de conception pédagogique.

Aujourd'hui, le NAEP fait l'objet d'un large consensus politique aux États-Unis au point qu'il reçoit même le soutien du principal syndicat d'enseignants. Connue maintenant sous le nom de "Nation's Report Card", il a évalué bon nombre d'échantillons nationaux d'élèves par niveaux de scolarité et par âges en montrant la réduction des disparités entre les élèves noirs et blancs, entre les garçons et les filles, ou des disparités à l'encontre des minorités ethniques dans le domaine de la lecture, des mathématiques et des sciences, même si les écarts demeurent importants en termes de réussite. Mais si les causes des différences entre groupes sont évoquées, les résultats eux-mêmes, dans leurs différences ou leurs similitudes, sont considérés uniquement du point de vue de leur validité et de leur fiabilité. La procédure d'évaluation est présumée techniquement neutre et les données sont considérées comme dignes de confiance. Pourtant, quelques chercheurs ont essayé de situer les résultats du NAEP en explorant ce qui pouvait rendre compte des différences ethniques ou de sexe dans la réussite (Gipps & Murphy 1994). Ils concluent que la discontinuité entre le langage des enfants et celui utilisé par

les évaluations nationales a un effet négatif sur la réussite alors que certaines tâches évaluées comportent d'importants biais culturels. La familiarité ou le défaut de familiarité avec le test conduit à augmenter ou à diminuer la probabilité de réussite des élèves selon leur appartenance sociale. Les attitudes et les attentes en termes de réussite varient aussi fortement d'un groupe à l'autre. Il existe ainsi des styles d'apprentissage très différents parmi les élèves. Par exemple, des élèves peuvent échouer à certains items ou être incapables de démontrer leur réussite, mais ils peuvent accomplir d'autres tâches que celles prévues par l'évaluateur, ou fournir des solutions adéquates quoique non prévues, ou encore faire des réponses jugées inopportunes et auxquelles les évaluateurs attribuent de mauvais scores. Des chercheurs ont montré également qu'il existait des écarts dans l'approche des problèmes entre les garçons et les filles. Elles ont tendance à choisir certaines réponses (ex : je ne sais pas) et à abandonner davantage que les garçons, ce qui ne manque pas d'affecter les performances évaluées. Malgré cela, les auteurs des rapports successifs du NAEP, dans leur volonté de comparer et d'interpréter les différences de performances, ne questionnent jamais le caractère approprié des items utilisés ni du modèle d'analyse correspondant. Pourtant, ces évaluations nationales sont utilisées comme une référence pour changer les programmes et la pédagogie dans les écoles américaines (Orfield & Kornhaber 2001). Mais ces omissions sont congruentes avec la perspective scientifique et politique incarnée par le NAEP. Les évaluations nationales ont pour but de rendre compte de résultats, non de mener une réflexion sur la validité des instruments qui les ont produits. Le rôle du NAEP est simplement d'estimer dans quelle mesure les objectifs fixés par les États ont été atteints, notamment l'augmentation des niveaux de réussite des élèves des groupes minoritaires et la réduction des disparités de réussite selon l'ethnie et le sexe. Dès lors, il n'est pas étonnant d'observer une absence totale de critique sur ce que mesurent les tests et les items.

## **Les grandes études internationales : comparer l'incomparable ?**

On sait aujourd'hui que le NAEP a joué un rôle important dans la promotion des comparaisons internationales de résultats au sein de l'OCDE et qu'il a contribué, sous la pression américaine, à développer des travaux concernant la production d'indicateurs d'enseignement articulés à la mesure de la réussite scolaire des élèves. Mais les premières études furent conduites par l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) dans les années 1960, sous la direction de Torsten Husen.

L'origine de ces comparaisons est liée à l'ambition de l'IEA d'associer la réussite scolaire à un grand nombre de variables éducatives et sociales. La première comparaison internationale (First International Mathematic Study, FIMS) concernait la réussite en mathématiques et fut conduite en 1964 avec douze pays dont la France, l'Angleterre et les États-Unis. La plupart des groupes testés concentrait des sujets âgés de 13 ans ou des niveaux de scolarité ou des classes possédant une forte proportion d'élèves de 13 ans. Les domaines couverts étaient l'arithmétique, l'algèbre et la géométrie. L'étude montrait qu'il existait des écarts importants en faveur des garçons mais que dans certains pays, les filles affichaient de manière inattendue des compétences plus élevées. Les résultats montraient également que les différences entre sexes étaient moins importantes dans les écoles mixtes. S'intéressant à des facteurs explicatifs autres que les capacités intellectuelles pour les mathématiques, comme l'"intérêt des élèves pour les mathématiques" ou la "mixité dans les écoles", les auteurs de l'étude ne prirent pas en compte le fait que les contenus des tests ou leur forme pouvaient à eux seuls générer des différences. La seconde étude de l'IEA (Second International Mathematics Study, SIMS) impliquait vingt pays. Les tests furent administrés entre 1980 et 1982 en reprenant des dispositifs de la première. Les domaines des compétences évaluées comprenaient l'arithmétique, l'algèbre, la géométrie, les statistiques, tous les items correspondant à des questions à choix multiple. Chose étrange, dans certains pays (Belgique, Finlande, Suède, Thaïlande) les filles obtenaient des résultats supérieurs à ceux des garçons. Là aussi, les auteurs reconnurent que ces écarts et ressemblances entre les pays demandaient des explications complémentaires et ils s'intéressèrent aux facteurs internes (part des enseignants masculins et féminins dans chaque pays, comparaison des performances en fonction du type de tâches). Mais aucun argument ne fut avancé pour expliquer la supériorité des filles dans le domaine des fractions ou de l'algèbre.

Les auteurs du FIMS et du SIMS s'attendaient clairement à voir les garçons dépasser les filles dans tous les domaines des mathématiques à l'exception de l'oral (Gipps & Murphy 1994). Comme ce ne fut pas le cas, ils cherchèrent à comprendre les facteurs internes aux écoles pour expliquer ce phénomène. Dans leurs explications des différences de résultats, ils se centrèrent sur les facteurs environnementaux, le degré de mixité des écoles, le sexe des enseignants, l'attitude et l'intérêt pour la matière, etc. Nulle part n'apparaît une discussion sur la forme du test et sa responsabilité dans les écarts observés (Brown 1996, 1998a). De même, le contenu n'est pas critiqué bien que le curriculum varie beaucoup d'un pays à l'autre. Les études de l'IEA sont souvent si détaillées et si complexes qu'un laps de temps important est nécessaire entre la conception des items et l'analyse des données, celles-ci étant généralement dépassées quand le rapport est disponible. C'est pourquoi en

1988, une nouvelle étude internationale fut entreprise: l'International Assessment of Educational Progress (IAEP) qui devait évaluer les élèves âgés de 13 ans en mathématiques et en sciences. L'objectif était d'utiliser les mêmes items que ceux mis en œuvre dans le cadre du NAEP aux États-Unis. L'étude proposait une conception différente des performances des filles et des garçons suggérant qu'elles étaient identiques pour dix pays sur douze. On ne connaît pas la proportion des items intégrant des QCM mais il est sûr que le test n'évaluait aucune activité pratique. Il n'y eut pas davantage de discussion concernant le caractère adapté ou non de ces tests en termes de contenus ou d'items alors qu'ils avaient été conçus pour le contexte américain. L'IAEP réalisa en 1989 une seconde étude sur les mathématiques couvrant cette fois vingt pays.

À la lecture de ces études, il apparaît que les performances des garçons par rapport à celles des filles se sont fortement réduites en mathématiques. Mais il est impossible d'en déduire quelque chose du point de vue de la réussite scolaire des uns et des autres. D'une part, il est difficile de s'appuyer sur les commentaires accompagnant ces comparaisons internationales de résultats parce que les études menées par l'IEA sont très différentes de celles de l'IAEP et que la seconde étude IAEP est aussi très différente de la première. D'autre part, les items utilisés pour la comparaison restreignent fortement la portée de ces analyses. En effet, il faut noter que les premières études de l'IEA ne donnaient pas d'information sur ces items pour éviter qu'ils ne soient enseignés au préalable. On ne dispose donc pas d'informations sur l'utilisation de ces items en mathématiques ou en sciences. Or, des modifications, même mineures, dans le contenu des items ou la position des items les uns par rapport aux autres peuvent changer les réponses (Goldstein 1996). De plus, le contenu ou le contexte de l'item ou de la tâche est particulièrement déterminant sur la performance des élèves, ce qui peut générer d'importants biais. En général, la majorité des items utilisés dans ces comparaisons internationales sont des questions à choix multiple pour des raisons de facilité et de rapidité. Ces tests apparaissent donc très limités parce qu'ils contribuent à accentuer les écarts de performance entre les groupes. Une autre contrainte est que les données collectées ne sont pas suffisamment détaillées pour permettre une analyse en profondeur des différences observées. Par exemple, on est capable de montrer que l'écart entre filles et garçons s'est resserré en mathématiques, mais il est impossible de dire si cela est lié à la nature de l'échantillon, aux items propres au test ou à des changements décisifs dans la réussite scolaire des filles et des garçons. Les comparaisons montrent que les déterminants des écarts sont plus environnementaux que biologiques, pourtant les auteurs ne questionnent guère la construction de l'évaluation elle-même, qui s'appuie du reste sur les tests d'intelligence et les modèles de la psychométrie. Ils n'interrogent pas davantage la contribution des items à la production des différences

ni le statut des sujets ou disciplines enseignées par rapport à l'attitude ou l'intérêt des élèves.

## **L'espace de justification des comparaisons internationales : un modèle politique pour l'éducation ?**

Dans les comparaisons internationales, les mathématiques ont été choisies parce qu'elles apparaissaient comme une discipline universelle et culturellement neutre (Purves 1987, Husen 1987). Mais l'universalité du curriculum en mathématiques n'existe pas. D'abord parce que cette discipline d'enseignement est centrale dans certains pays et secondaire dans d'autres. Ensuite parce que certains élèves sont habitués à être testés en mathématiques toute l'année alors que d'autres sont évalués seulement à certains moments de leur scolarité. Les approches des tests sont elles-mêmes différentes entre l'oral et l'écrit, l'examen continu ou terminal, les questions à choix multiple ou les questions ouvertes (Theissen & alii 1983). Ainsi, il semble difficile d'établir des normes internationales de résultat entre pays quand le contenu de la scolarité, la structure et les formes d'évaluation sont si dissemblables. Des pays à forts taux de réussite comme les Pays-Bas ou le Japon possèdent plus de différences entre leurs pratiques éducatives que des pays très proches comme le Royaume-Uni et les États-Unis, lesquels montrent pourtant des écarts plus importants. Toutefois, malgré la faiblesse de leurs fondements techniques et scientifiques, les gouvernements se sont emparés des résultats des comparaisons internationales. En effet, alors qu'ils accordent beaucoup de crédit à la comparaison des indicateurs économiques comme les taux de croissance ou de chômage, les décideurs politiques considèrent qu'ils disposent d'indicateurs tout aussi objectifs dans le domaine de l'éducation. De fait, les comparaisons internationales de résultats sont utilisées dans de nombreux pays pour critiquer l'enseignement national et faire adopter des réformes jugées indispensables, souvent au nom d'une idéologie libérale (Apple 1989). Cela n'a pas empêché les chercheurs, initialement hostiles à ce type de comparaisons, d'en accepter finalement le principe (Duru-Bellat & Kieffer 1999). Pourtant, certains commentateurs ont pu montrer que les différences entre les moyennes nationales étaient moins importantes que les écarts à l'intérieur de chaque pays (Inkeles 1979, Noah 1987). Les effets d'agrégation dissimulent ainsi des disparités intranationales concernant les niveaux de performance des élèves et leurs causes. Par exemple, l'augmentation des taux de réussite en Grande-Bretagne masquait le fait que l'écart s'était accentué entre les meilleures et les plus mauvaises écoles. De même, lors de la seconde IAEP, les variations de réussite à l'inté-

rieur de pays comme la France et la Grande-Bretagne étaient plus grandes que celles entre les deux pays (Lees 1994). Dans son étude des performances des élèves de Hong-Kong, Winter a montré que le temps d'instruction alloué pour les mathématiques pouvait varier de manière substantielle à l'intérieur des écoles comme entre les pays, avec des effets significatifs sur les résultats (Winter 1998).

De nombreux chercheurs considèrent qu'il est nécessaire d'étudier le contexte des comparaisons internationales et d'analyser de manière approfondie les systèmes éducatifs concernés avant de se lancer dans des conclusions hâtives (Broadfoot & Osborn 1992, Holmes 1981, Neaves 1988). L'approche des comparaisons internationales suppose généralement qu'il existe une explication unilatérale des problèmes mais les différences entre pays relèvent de comportements collectifs inscrits durablement dans une histoire et une culture nationales. De même, les contenus enseignés et les styles pédagogiques expliquent ces écarts, qu'ils participent d'une épistémologie rationaliste comme en France, humaniste et individualiste comme en Grande-Bretagne ou bien pragmatiste comme aux États-Unis. La motivation des élèves et leur attitude envers les tests a été identifiée comme l'un des facteurs possédant un impact important sur les différences de performance dans les comparaisons internationales (Broadfoot & alii 2000). Pour qu'une évaluation soit valide, elle doit avoir un objectif et une signification claire pour les élèves. Or la confiance des élèves et leur intérêt pour la tâche affectent leur motivation et leur engagement. Certains élèves peuvent donner un sens particulier aux questions en inhibant leur capacité à fournir une réponse correcte. Ces problèmes se renforcent quand les évaluations cherchent à donner une signification aux problèmes en empruntant leurs exemples à la vie réelle.

Si les comparaisons internationales de résultats ont attiré l'attention des médias en contribuant à fabriquer des boucs émissaires (Brown 1998b), la recherche d'une explication des résultats a été beaucoup plus faible. Aux États-Unis en particulier, où l'opinion publique a été très préoccupée par les mauvais résultats en mathématiques des élèves, les chercheurs mettent aujourd'hui en garde contre des interprétations trop simplistes en défendant l'idée que ces comparaisons doivent être resituées dans le contexte variable d'un État à l'autre, voire d'un district à l'autre. Au Royaume-Uni, le projet Kassel (Burghes 1999), en étudiant les approches de l'enseignement des mathématiques dans treize pays, a conduit à relativiser certaines affirmations alimentant le débat public sur une faiblesse des élèves britanniques vis-à-vis de leurs pairs asiatiques révélée par l'étude récente de l'IEA (Third International Mathematics and Science Study, TIMSS). La mauvaise performance des élèves anglais s'explique par le fait qu'ils ne perçoivent pas la nécessité d'un travail soutenu en mathématiques. Des constats similaires ont été faits concernant le succès relatif des élèves japonais en mathématiques, en

remarquant qu'il existait un lien culturel fort entre l'éducation et le reste de la société: l'apprentissage et les normes de réussite y possèdent un statut élevé (Hughes 1997). D'autres auteurs ont montré que cette performance des élèves japonais résultait d'une combinaison de facteurs: une attention et une aide parentale beaucoup plus soutenue, une haute motivation des élèves, des attentes élevées des enseignants en termes de réussite, la mise en œuvre de stratégies pédagogiques très actives (Green 1999).

En Grande-Bretagne, à la fin des années 1990, le projet QUEST (Quality of Primary Education: Children's Experiences of Schooling in England and France) a montré la nécessité de réévaluer la façon dont les études comparatives sur la qualité des systèmes éducatifs peuvent être conduites (Broadfoot et alii 2000). Il visait à analyser la façon dont les caractéristiques nationales propres à la France et à l'Angleterre pouvaient avoir un impact sur les apprentissages et la façon dont les élèves se comportaient dans le cadre des évaluations nationales servant à comparer les performances entre pays. Pour cela, furent administrés les mêmes tests dans le domaine de la langue maternelle et des mathématiques aux élèves anglais et français en examinant les liens entre les résultats, les caractéristiques des classes et l'attitude des élèves dans l'apprentissage. Si les conditions d'enseignement se sont rapprochées entre les deux pays, des différences importantes continuent de subsister dans l'enseignement des mathématiques et de la langue maternelle. En France, on légitime une logique de la transmission centrée sur la réalisation de la tâche et l'application précautionneuse des formules et des procédures apprises, alors qu'en Angleterre, on favorise une logique plus inductive centrée sur le développement individuel de l'élève. Ainsi, en mathématiques, les performances des élèves reflètent les contenus des programmes nationaux et les valeurs qui y sont attachées: les élèves anglais sont meilleurs dans les recherches en mathématiques alors que les élèves français le sont davantage pour le calcul et la géométrie. De même, les élèves anglais réussissent mieux aux items leur demandant de se débrouiller et d'expérimenter, alors que les français sont meilleurs dans les items demandant une expertise technique (comme le calcul).

Ces résultats rejoignent les analyses concernant les comparaisons internationales qui montrent que les performances des élèves aux tests de mathématiques peuvent être affectées par les contenus curriculaires et par le degré de familiarité de certains élèves avec les items. L'analyse approfondie des résultats a montré qu'il existait deux mondes opposés dans l'approche des mathématiques de part et d'autre de la Manche. Les élèves anglais mettent en œuvre une démarche expérimentale et individualiste, pensant trouver par eux-mêmes la solution à leurs problèmes. Les élèves français ont une action plus technique et structurée. Les premiers sont plus "explorateurs" et les seconds plus "techniciens". L'ensemble de l'étude confirme que les élèves

anglais et français se conforment à des cadres nationaux dans leur apprentissage des mathématiques et de leur langue maternelle. Les élèves apprennent au travers d'outils culturels créant d'importantes différences en termes de curriculum, de procédures d'évaluation et de tests, de contextes de classe et de stratégies pédagogiques. En conséquence, les conceptions des apprentissages et la participation aux évaluations nationales varient fortement sans que l'on puisse en tirer un quelconque enseignement sur la force ou la faiblesse d'un pays par rapport à l'autre.

## **Sens de la justice et comparaison par les tests : les limites d'une approche techniciste**

Après le rejet des politiques compensatoires et d'égalisation des chances des années 1970-1980, les comparaisons internationales se sont intéressées aux résultats afin d'évaluer l'égalité réelle des chances, c'est-à-dire ce qui était directement disponible et observable. On passa donc d'une conception référée à l'égalité des chances à une autre référée à l'égalité de résultats (Crahay 2000). Cette nouvelle définition alimente aujourd'hui les discussions relatives à la réussite des groupes sociaux aux évaluations nationales et internationales. Ces dernières, qui évaluent la réussite scolaire des élèves, sont présentées comme des mesures "objectives" utilisées dans les études concernant l'égalité des chances et deviennent progressivement un élément important du débat sur l'équité des systèmes éducatifs. L'approche psychométrique traditionnelle, sur laquelle s'appuient ces études, fait l'hypothèse que des solutions techniques peuvent être trouvées pour résoudre ces problèmes d'équité, notamment en élaborant des procédures permettant d'éliminer les biais dans les items. L'usage de procédures statistiques permet de déterminer si les questions du test sont particulièrement difficiles pour certains groupes une fois que la performance d'ensemble est prise en compte. Cette forme d'analyse d'item est appelée "Differential Item Functioning" et permet de distinguer les biais occasionnés par les items et ceux occasionnés par les tests (Goldstein & Lewis 1996). Les premiers concernent les questions qui favorisent tel ou tel groupe de manière disproportionnée, tandis que les autres renvoient à la moyenne des scores pour les différents groupes. Ils montrent par exemple qu'utiliser des mots connus par un seul des groupes contribue à augmenter les biais du test. De même la réduction des biais liés aux items permet d'augmenter la validité du test. Mais cette approche ne s'intéresse pas à la façon dont la matière évaluée est définie (c'est-à-dire l'ensemble du champ disciplinaire à partir duquel les tests sont choisis) pas plus qu'à la sélection des items jugés les plus pertinents sur le plan didactique. De même, alors

qu'elle se limite à une réflexion concernant la manipulation de l'évaluation, elle masque l'importante contribution d'autres facteurs comme la perception par les élèves des matières évaluées, les expériences qu'ils mobilisent pour une matière, et le type de demandes qui leur sont adressées.

De même, on considère généralement que les tests délivrent une évaluation impartiale même s'il n'y a pas d'égalité des chances précédant le test. Selon cette conception, l'utilisation de tests standardisés donne à tous les enfants les mêmes chances de compétition et constitue un cas d'égalité des chances puisqu'il s'agit d'un traitement identique sans considération pour les variations initiales dans la préparation au test. Les opposants à l'usage des tests standardisés pour les enfants des groupes défavorisés rétorquent que ces dispositifs ont des effets sociaux négatifs parce qu'ils ignorent l'importance de la dimension individuelle dans les apprentissages et qu'ils ne contribuent guère à réduire les écarts de performances entre les groupes sociaux (Gillborn & Youdell 2000, Kohn 2000). Pour eux, l'égalité des résultats n'est pas un objectif approprié parce que différents groupes n'ont pas forcément les mêmes qualités, capacités et expériences. Manipuler les items et les procédures de tests de façon à produire une égalité de résultats tend à ignorer la construction des compétences évaluées et à masquer des dissemblances originelles importantes. La première conception, largement dominante, considère qu'il faut détacher les problèmes de validité et de biais des tests du contexte de leur administration, en s'attachant uniquement au respect de normes techniques. La deuxième conception suggère que la validité et les biais des tests doivent être rattachés à des questions de justice, notamment quant aux conséquences sociales résultant de leur usage. Ainsi, un biais peut être défini comme une forme d'invalidité du test se définissant par rapport à certains groupes sociaux (Camilli & Shepard 1994). Le test est considéré comme biaisé à l'encontre d'un groupe particulier s'il est incapable de prédire correctement la performance de ce groupe sur la base d'un critère commun aux autres groupes.

Il faut toutefois distinguer les biais concernant la prédiction (*predictive bias*) et ceux se rapportant aux critères de validité (*criterion bias*) (Howe 1997). Le premier type, prédictif, peut-être "externe" ou "interne". Un biais prédictif "externe" se rapporte à la prévision réelle de la performance que le test est censé mesurer. Par exemple, les résultats à un test d'accès à un certain niveau de scolarité doivent correspondre à la performance réelle des élèves une fois qu'ils y ont accès. Un biais prédictif "interne" se rapporte aux caractéristiques internes du test, à savoir les écarts apparaissant parmi les items. Si un test en mathématiques contient un item mobilisant des connaissances sur le football et que les filles possèdent des résultats inférieurs pour cet item à ceux des garçons, mais aussi par rapport à l'ensemble de leur performance au test, on dit que l'item est biaisé. Par contre, si ces filles ont des résultats inférieurs pour l'item mais que cela est valable pour l'ensemble de leurs perfor-

mances au test, on considère que le test n'est pas biaisé. Pour autant, l'absence de biais internes ne garantit pas une meilleure réalisation de la justice s'il subsiste des biais prédictifs externes (par exemple si les filles réussissent moins bien au test que les garçons alors qu'elles obtiennent des performances plus élevées par la suite dans leur scolarité). À la différence des biais prédictifs où l'on part de critères fixés au préalable, les biais relatifs aux critères permettent de voir si le critère de performance lui-même est biaisé vis-à-vis de certains groupes sociaux, indépendamment de la façon dont il est corrélé aux scores de réussite. Ce second type de biais peut prendre deux formes : transversale ou interne aux groupes. Les biais transversaux apparaissent quand les résultats aux tests dépendent fortement d'aptitudes ou de compétences sociales sans lien direct avec l'évaluation, comme on le constate dans des procédures de forte sélection des élèves ou des étudiants. Les biais internes résultent du fait que les critères du test, même parfaitement adaptés et appropriés au domaine évalué, et faisant même apparaître les avantages et les désavantages associés à certains groupes, peuvent quand même pénaliser un groupe social, du fait de configurations institutionnelles ou historiques déterminées. Par exemple, aux États-Unis, comme la pédagogie et le curriculum favorisent les individus de race blanche, les critères sont biaisés en faveur des blancs au détriment des noirs et des minorités ethniques.

On comprend donc que la justice soit mieux assurée si l'on élargit la conception technique des tests en envisageant simultanément, en plus des problèmes posés par leur construction, ceux concernant leur capacité prédictive et les critères utilisés au regard de certains groupes sociaux. En plus de ces considérations épistémologiques, deux postulats sont généralement admis pour défendre les évaluations et les comparaisons par les tests. Dans le premier cas, on considère que l'adaptation de la performance des élèves à celle exigée par les tests est le meilleur moyen de réaliser les programmes et d'instruire les élèves. Toutefois, il est facile de constater, au regard des expériences anglo-saxonnes ou américaines, que l'imposition de standards conduit à des dérives dans les pratiques pédagogiques (*teaching to the test*) et qu'ils n'améliorent pas la qualité du contenu des apprentissages, les effets positifs de ces évaluations étant en définitive très limités (Kosol 1991, Sacks 1999, Normand 2001). Le second postulat selon lequel les tests favoriseraient l'équité n'est guère plus convaincant. En effet, ils ne permettent pas d'éliminer les biais concernant la validité des critères à l'encontre de certains groupes sociaux. Pire, avec le renforcement des procédures d'évaluation, les différences de performances parmi les groupes auraient tendance à persister, voire à augmenter (Apple 1993, Madaus 1994). Les tests utilisés risquent alors d'exacerber les questions d'injustice en les masquant derrière une défense techniciste. Celle-ci vise à concilier des principes d'efficacité avec un idéal d'égalité de résultats remplaçant l'idéal d'égalité des chances et présenté

comme un passage nécessaire de l'utopie au réalisme (Derouet 2000, 2003). Mais cette nouvelle philosophie politique risque de donner plus d'importance aux exigences de qualité et d'efficacité au moment où les débats sur la justesse technique des instruments d'évaluation l'emportent sur l'examen de la justice des objectifs politiques de l'école.

## Conclusion

À la lumière des développements précédents, il demeure une question essentielle : à quoi servent en définitive les comparaisons internationales de résultats ? En dépit de ses limites épistémologiques, il s'agit d'un processus technique qui possède un intérêt pour ses promoteurs : il permet de transformer les qualités et les capacités hétérogènes des élèves en une même mesure, qui est utilisée ensuite pour informer les usagers et les administrateurs de l'éducation, établir des classements entre pays et juger d'une compétition internationale, justifier des décisions politiques concernant l'amélioration de l'efficacité et de la qualité des systèmes éducatifs. La comparaison statistique réduit et simplifie le traitement de l'information grâce à des chiffres que les individus et les institutions parviennent plus facilement à manipuler (Desrosières 2003). Tout en facilitant la prise de décision, elle permet de réduire l'incertitude, d'imposer un contrôle et de fournir une légitimité incontestée grâce à des catégories auxquelles les acteurs de l'éducation n'ont plus qu'à se conformer. Les comparaisons sont essentielles pour les organisations internationales qui utilisent des modèles de décision et souhaitent donner consistance et objectivité à des savoirs et des pratiques éducatives très éloignées sur le plan culturel et géographique. Une fois ces catégories statistiques élaborées, elles sont routinisées dans des instances et des lieux de décision, des lois ou des règlements, des recommandations faites aux États (Desrosières 2000, Thévenot, 1997). Les comparaisons deviennent alors des formes publiques de la connaissance qui tendent à relativiser les particularismes culturels et les savoirs locaux au nom d'une méthode scientifique rigoureuse générant une information distanciée et officielle.

Un autre aspect, tout aussi important, est que ces comparaisons internationales mettent en rapport des statisticiens, des évaluateurs, des chercheurs, des administrateurs ou des représentants des gouvernements et des grandes organisations internationales, dans des lieux ou le long de réseaux permettant la confrontation et l'échange d'expériences, la mise en place de projets communs, la définition de nouvelles procédures et de nouveaux instruments. Ces espaces d'intéressement donnent une place centrale à l'expertise dans la définition de problématiques essentielles au devenir des systèmes éducatifs au niveau européen et international (Dutercq 2001, Derouet &

Normand 2003). S'y trouve, en effet, défini un référentiel qui s'appuie sur une vision commune et partagée : le capital humain est un facteur essentiel à une économie fondée sur la connaissance dont il faut chercher à améliorer l'efficacité et la rentabilité. Cependant, outre son économisme, cette proposition tend à relayer une conception objectiviste de l'éducation dont on commence à évaluer les effets pervers sur le management des écoles et les pratiques pédagogiques (Normand 2003). En fait, cette confiance excessive dans les conclusions d'une expertise tend à confisquer le débat démocratique en empêchant une réflexion collective sur le projet politique de l'école (Charlier 2003). Cette dérive rend de plus en plus nécessaire la création de lieux de concertation publique à l'échelon européen ou international où s'exprimerait la diversité des intérêts dans le respect de principes universels concernant l'éducation et qui fourniraient l'occasion de promouvoir une véritable démocratie technique afin de mettre à l'épreuve les postulats ou les affirmations les plus contestables.

## Bibliographie

- A *Nation at Risk* 1983 National Commission on Excellence in Education, Cambridge (Mass.), USA Research
- APPLE M. 1989 How equality has been redefined in the conservative restoration, in Secada W. (ed.) *Equity and Education*, New York, Falmer Press
- APPLE M. 1993 "The politics of knowledge: Does a national curriculum make sense?", *Teachers College Record*, 95(2), 222-241
- BOTTANI N. & Tuijnman A. 1994 *Évaluer l'enseignement: de l'utilité des indicateurs internationaux*, Paris, OCDE
- BROADFOOT P. & OSBORN M. F. 1992 "Lessons: comparative perspectives on what it means to be a teacher", Philips D. (ed.) *Oxford Studies in Comparative Education 1*, Wallingford, Triangle
- BROADFOOT P., OSBORN M., PANEL C. & SHARPE K. 2000 *Promoting Quality in Learning. Does England Have the Answer? Findings from the Quest Project*, London, Cassell
- BROWN M. 1998a "FIMS and SIMS: the first two IEA International Mathematics Surveys", *Assessment in Education*, 3(2), 193-212
- BROWN M. 1998b The Tyranny of the International Horse Race, in Slee R., Weiner G., Tomlinson S. (eds), *School effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*, London, Falmer Press
- BROWN M. 1996 "International comparisons and mathematics education: a critical review" *Oxford Studies in Comparative Education*, 3(2), 193-212
- BURGHES D. 1999 "The kassel project: an international longitudinal comparative project in secondary mathematics", *Oxford studies in comparative education*, 9(1), 135-155
- CAMILLI G. & Shepard L., 1994, *Methods for identifying biased test items*, Thousand Oaks (CA), Sage

- CHARLIER J.-É. 2003 Les citoyens et les politiques éducatives européennes, in Derouet J.-L. & Normand R., *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*, Paris, PUF, à paraître
- CRAHAY M. 2000 *L'école peut-elle être juste et efficace ?*, Bruxelles, De Boeck
- DEROUE T J.-L. 2000 La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire, *Éducation et Sociétés, revue internationale de sociologie de l'éducation*, 5, 9-24
- DEROUE T J.-L. 2003 La sociologie des inégalités d'éducation dans une société critique. Petit guide à l'usage de ceux qui veulent explorer le pays de la pensée gnangnan, in Van Haecht A. (dir.) *Sociologie, politique et critique en éducation*, *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, ULB, 41-55
- DEROUE T J.-L. & Normand R. (dir.) 2004 *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*, Paris, PUF, à paraître
- DESROSÈRES A. 2000 *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte
- DESROSÈRES A. 2003 Comment fabriquer un espace commun de mesure : harmonisation des statistiques et réalisme de leurs usages, in Lallement M. & Spurk J. (éds.), *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris, Éditions CNRS
- DUTERCQ Y. (DIR.) 2001 *Comment peut-on administrer l'école ?*, Paris, PUF
- DURU-BELLAT M. & Kieffer A. 1999 "La démocratisation de l'enseignement 'revisitée' : une mise en perspective historique et internationale des inégalités de chances scolaires en France", *Les cahiers de l'IREDU*, 60
- GILLBORN D. & YOUDELL D. 2000 *Rationing Education. Policy, Practice, Reform and Equity*, Buckingham, Open University Press
- GIPPS C. & MURPHY P. 1994 *A fair test? Assessment, achievement and equity*, London, Open University Press
- GOLDSTEIN H. 1996 Statistical and Psychometric Models for Assessment, in Goldstein H. & Lewis T. (eds.), *Assessment : problems, developments and statistical issues*, Chichester, John Wiley & Sons, 41-56
- GOLDSTEIN H. & LEWIS T. (eds.) 1996 *Assessment : problems, developments and statistical issues*, Chichester, John Wiley & Sons
- GREEN A 1999 "Converging paths or ships passing in the night : an English critique of Japanese school reform", *Comparative Education*, 36(3)
- HOLMES B. 1981 *Comparative Education : some considerations of method*, London, Georges Allen and Unwin
- HOWE K. R. 1997 *Understanding equal educational opportunity : social justice, democracy, and schooling*, New York, Kenneth R. Howe, Teachers college press
- HUGHES M. 1997 "The National Curriculum in England and Wales : a lesson in externally-imposed reform ?", *Educational Administration Quarterly*, 33(2)
- HUSEN T. 1987 "Policy Impact of IEA Research", *Comparative Education Review*, 31(2), 29-46
- INKELES A. 1979 "National Differences in Scholastic Performance", *Comparative Education Review*, 23(3), 386-407
- KOHN A. 2000 *The case against standardized testing : Raising the scores, ruining the schools*, Portsmouth, N. H., Heinemann
- KOSOL J. 1991 *Savage inequalities*, New York, Crown

- LEES L. H. 1994 "Educational inequality and academic achievement in England and France", *Comparative Education Review*, 38(1), 65-116
- MADAUS G. 1994 "A technological and historical consideration of equity issues associated with proposals to change the nation's testing policy", *Harvard Educational Review*, 64(1), 76-95
- MC LEAN M. 1992 *The Promise and Perils of Educational Comparison*, London, The Tufnell Press
- NEAVES G. 1988 "On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe", *European Journal of Education*, 23(1-2), 7-24
- NOAH H. J. 1987 "Reflections", *Comparative Education Review*, 31(1), 137-149
- NORMAND R. 2003 "Le mouvement de la 'School effectiveness' et sa critique dans le monde anglo-saxon" in Van Haecht A. (dir.) *Sociologie, politique et critique en éducation, Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, ULB, 135-166
- ORFIELD G. & KORNHABER M.-L. 2001 *Raising standards or raising barriers? Inequality and high-stakes testing in public education*, New York, The Century Foundation Press
- PAPADOPOULOS G.-S. 1994 *L'OCDE face à l'éducation 1960-1990*, Paris, OCDE
- PURVES A. 1987 The evolution of the IEA: a memoir, *Comparative Education Review*, 31(1), 10-28
- ROBINSON P. 1999 The tyranny of league tables: international comparisons of educational attainment and economic performance, in Alexander R., Broadfoot P. & Phillips D. (eds) *Learning From Comparing, 1: Contexts, Classrooms, and Outcomes*, Wallingford, Symposium Books
- SACKS P. 1999 *Standardized minds: The high price of America's testing culture and what we can do to change it*, Cambridge, MA, Perseus Books
- THEISSEN G. L., ACHOLA P. W. & BOAKARI F. M. 1983 "The Underachievement of Cross-National Studies of Achievement", *Comparative Education Review*, 27(1), 46-68
- THÉVENOT L. 1997 Un gouvernement par les normes. Pratiques et politiques des formats d'information, in Conein B. & Thévenot L. (dir.), *Cognition et information en société, série "Raisons Pratiques"*, 8, EHESS, 1997, 205-242
- WINTER S. 1998 "International comparisons of student achievement and the Asian educational phenomenon: a critical analysis", *Comparative Education*, 35(2)

## De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie : essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales

ANNIE VINOKUR

Laboratoire Développement et Transition — FORUM (CNRS)

Université de Paris X-Nanterre

vinokur@u-paris10.fr

“Le génie est soumis aux mêmes lois que celles qui régissent la production de coton et de sucre. L’offre s’adapte à la demande. Des restrictions peuvent en diminuer la quantité et des avantages la multiplier”,  
Thomas B. Macaulay, *On the Athenian Orators* (1824)

En vertu du principe de subsidiarité, les organisations internationales ne sont pas autorisées par leurs chartes fondatrices à s’immiscer directement dans les politiques d’éducation de leurs pays membres. Leur action dans ce domaine est donc principalement indirecte, visant États et opinions publiques dans le but de persuader, légitimer, inciter : “dialogue, consensus sont au cœur de l’OCDE”, précise cette dernière organisation sur son site [A:\dataoecd\33\18\1955301.pdf]. Pour être efficace à cette échelle, leur discours sur l’éducation doit se présenter comme normatif et universel, scientifiquement fondé, nécessaire. Pour autant, il a profondément changé depuis cinquante ans. Se souvient-on encore que l’OCDE, actuelle propagandiste de l’ultra-libéralisme éducatif, donnait en 1961 la France et l’URSS en exemple aux autres pays pour leurs méthodes de planification centralisée et leur financement public de l’éducation (OCDE 1962, 58+) ? On s’interroge ici sur les enjeux économiques de ces changements de discours et sur les modèles théoriques sur lesquelles ils s’appuient.

Il est dans la logique de l’accumulation capitaliste que les employeurs désirent trouver sur le marché une force de travail immédiatement productive, suffisamment surabondante pour peser sur les salaires et les conditions de travail, qu’ils puissent fixer le temps nécessaire et rejeter rapidement et dont ils n’aient pas à supporter les frais de reproduction hors travail direct (éducation, chômage, maladie, vieillesse). Des institutions non capitalistes sont

donc indispensables pour assurer l'entretien et la reproduction élargie du stock de force de travail dont le capital a besoin mais qu'il ne peut lui-même assurer directement (De Brunhoff 1976). En ce qui concerne l'éducation, même aux époques où les institutions du secteur non capitaliste traditionnel (famille, Église, corporation, etc.) assuraient la quasi-totalité des fonctions de reproduction hors travail direct, la puissance publique était mobilisée — par la voix des économistes — pour produire les nouvelles qualifications nécessaires (mercantilistes) ou discipliner dans les écoles élémentaires la force de travail ordinaire (classiques). Avec la disparition du rôle du secteur traditionnel dans la production de la main-d'œuvre nécessaire à l'accumulation, la gestion de cette fonction est renvoyée aux institutions non capitalistes relevant de la puissance publique. Les stratégies mises en œuvre par les employeurs dans ce but sont foncièrement pragmatiques. Les doctrines diffusées par les organisations internationales en font partie depuis le milieu du XX<sup>e</sup> siècle.

La thèse soutenue ici est que, au cours du dernier demi-siècle, le discours des organisations internationales sur l'éducation a varié avec les besoins immédiats des économies dominantes en main-d'œuvre formée et qu'il s'est appuyé à chaque étape, en fonction de l'objectif recherché, sur l'un ou l'autre des instruments de légitimation et/ou d'action fournis par le corpus de l'"économie de l'éducation", sous-discipline de la science économique instituée aux États-Unis au tournant des années 1950-1960.

On distinguera dans cette période trois étapes, symbolisées par trois métaphores correspondant aux représentations dominantes des rapports entre éducation et économie, et sur lesquelles s'appuie le discours normatif. La métaphore "industrielle" est convoquée dans les années 1960 lorsqu'il s'agit de produire en rangs serrés les nouveaux bataillons de l'armée du travail qualifié nécessaires au régime d'accumulation qui se met en place dans les cadres nationaux. Lorsque, dans la décennie qui suit, ce régime entre en crise, c'est à une métaphore "sportive" que l'on fait appel pour tenter de freiner l'autonomisation incontrôlable de la demande scolaire en disqualifiant l'institution elle-même. Enfin, depuis les années 1980 et la montée en puissance d'un nouveau régime d'accumulation mondial, le découplage réalisé entre l'école et l'emploi permet, en recourant à une métaphore "boursière", de légitimer la banalisation du service d'enseignement.

## Les années 1960 : l'enjeu de la mobilisation scolaire et la métaphore industrielle

La fin des années 1950 et le début des années 1960 sont, aux États-Unis, une période d'intense recherche sur les facteurs de la croissance économique, recherche stimulée par l'appel d'offre du gouvernement fédéral sur la question : "comment augmenter de 1 % le taux de croissance de l'économie américaine dans les vingt prochaines années ?". L'Université de Chicago et le National Bureau of Economic Research y répondent en produisant un corpus d'inspiration néoclassique, la théorie de l'investissement en capital humain, qui comporte deux volets.

Le premier est microéconomique. L'instruction accroît la productivité des travailleurs, donc, sur un marché du travail supposé concurrentiel, leur salaire. L'éducation est un investissement que, s'ils sont libres de leurs choix, les individus entreprennent et financent tant que son taux de rendement est supérieur ou égal à celui des placements alternatifs. Le mécanisme est autorégulateur : une pénurie de travailleurs formés doit élever le taux de rendement de l'instruction et donc susciter une demande accrue ; un excédent doit le réduire et inciter les individus à renoncer à poursuivre leurs études. Aux externalités près, qui ne peuvent être prises en compte dans le calcul individuel, l'allocation optimale des ressources à l'éducation est réalisée sur un libre marché des services d'enseignement.

Le second volet est macroéconomique. Les seuls accroissements quantitatifs des inputs de travail et de capital ne permettent pas de rendre compte de la croissance économique observée dans le passé. L'amélioration qualitative du facteur travail par l'instruction est convoquée pour résoudre l'énigme. D'après les travaux de Denison, présentés à la conférence sur "Le facteur résiduel et la croissance économique" (OCDE 1964), la prolongation de la scolarité aurait été la principale source de la croissance de l'économie américaine depuis 1929, et il suffirait d'accroître d'une année scolaire la durée moyenne des études pour augmenter de 0,7 % le taux de croissance de cette économie dans les vingt prochaines années.

Les organisations internationales ne font pas appel au volet microéconomique de la théorie, qui a été mis en sommeil jusqu'aux années 1980. Le rapport de la Conférence de l'OCDE tenue en 1961 à Washington sur "Les politiques de croissance économique et d'investissement dans l'enseignement" (1962, 29) précise : "Il est clair toutefois qu'en ce qui concerne l'éducation, nous n'avons pas la ressource de nous fonder sur un système de marché au fonctionnement plus ou moins automatique. Le rôle important des choix individuels [...] ne doit pas être oublié. Toutefois, si les écoles étaient aux mains d'entreprises privées non subventionnées, l'adaptation du système

à l'évolution technique, sociale et économique ne coïnciderait pas nécessairement avec l'intérêt national, étant donné la nature même de l'éducation. Il faut donc admettre que le développement du système éducatif doit s'effectuer dans le cadre d'une politique nationale de l'éducation."

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale pour le Nord, des indépendances politiques pour le Sud, la période des années 1950-1960 est en effet marquée par une très forte pénurie de main-d'œuvre qualifiée, contrastant avec la période de chômage des diplômés de l'avant-guerre. Les appareils bureaucratiques des grandes firmes industrielles, comme ceux des administrations, ont besoin de nourrir une hiérarchie fine de postes intermédiaires du travailleur collectif, les emplois tertiaires se multiplient. Pouvait-on attendre du libre jeu de la demande individuelle sur un marché des services éducatifs qu'il fournisse l'accroissement nécessaire de l'offre de personnel qualifié? Certainement pas. Les revenus sont trop faibles pour assumer la dépense d'instruction; la pénurie générale de main-d'œuvre est telle que les jeunes trouvent aisément à s'employer dès la fin de leurs études élémentaires; les anticipations de gains liés à l'instruction —calées sur l'expérience de la période précédente— sont trop aléatoires. Surtout, il faut former les nouveaux bataillons très rapidement et cela dans les proportions quantitatives et qualitatives requises. Enfin, intégrer dans une société salariale nationale une population encore largement issue du secteur traditionnel suppose un nouveau contrat social dans lequel, en principe, la place de chacun est déterminée moins par sa naissance que par sa "valeur" personnelle hors marché, certifiée par le diplôme que confère une instance autonome. Tout ceci suppose un financement et une offre publics et centralisés (OCDE 1966). L'UNESCO, qui pour sa part avait déjà lancé en 1957 la "course à l'éducation", recommandant aux gouvernements de consacrer 5% du PIB aux dépenses de scolarisation, a fait de la planification de l'éducation sa priorité en 1962.

Le volet macroéconomique de la théorie du capital humain, très largement diffusé, sert en revanche à légitimer une intervention massive des pouvoirs publics qui utilise des instruments de planification entièrement étrangers au modèle théorique. Ce que souligne la conclusion de la Conférence sur le "facteur résiduel": "d'une façon générale, l'opinion a prévalu que si l'on écarte la méthode d'analyse par la productivité marginale, il n'existe pas de règle théorique universelle qui puisse guider l'établissement des programmes de scolarisation. La seule autre solution pratique est le pragmatisme. En tout état de cause il est paradoxal de s'inspirer de la théorie de la productivité marginale pour établir de tels programmes, étant donné que les tenants de cette théorie sont généralement opposés à la planification" (OCDE 1964, 308).

On fait appel principalement, en effet, aux méthodes de la planification dite "dans l'optique des besoins de main-d'œuvre", sur le modèle des balances

de main-d'œuvre du Gosplan soviétique. La vitrine internationale de cette méthode a été le Projet Régional Méditerranéen de l'OCDE (Parnes 1962). Une fois définis les besoins de l'économie à l'horizon du plan, l'enseignement s'organise sur le mode industriel. Dans le premier ouvrage à utiliser le terme d'"économie des ressources humaines" et destiné aux "planificateurs socio-économiques", Hector Correa (1963) —économètre de l'école de Tinbergen et directeur de l'Institut International de Planification de l'Éducation (IIPE) de l'UNESCO, créé en 1962— établit une "fonction de production du travail" qui combine une matière première, l'être humain, avec d'autres inputs dont le principal est l'offre d'instruction. À la conférence de Kungälv, des méthodes sont élaborées de prospection de la matière première et d'évaluation des "gisements d'aptitudes" en fonction de leur teneur en QI et de leur coût d'extraction (Halsey & al. 1962). Les obstacles institutionnels à la continuité de la chaîne de montage, du primaire au supérieur sont levés. La fonction de production scolaire est rationalisée : l'élève est un "semi-produit", les échecs et les abandons des "déchets scolaires" éventuellement recyclables. Les flux de sortie approvisionnent des "parcs" de diplômés que les entreprises "achètent sur pied".

Tant la pénurie de diplômés que le coût du rodage sur le tas des nouveaux embauchés incitent les firmes à stabiliser les qualifiés dans les firmes : rémunération à l'ancienneté, salaires différés, plans de carrière, pensions d'entreprise, etc. Dans les pays du Nord tend à s'établir, au travers de dures luttes sociales, un régime d'accumulation intensive fondé sur la production et la consommation de masse dans le cadre national. Ce qui se construit alors est un système dans lequel : (a) le salaire n'est pas un "prix" d'ajustement sur le marché mais un "tarif" relevant d'un barème politiquement déterminé sur la base du partage ex ante des gains de productivité (conventions collectives, salaire minimum, etc.) et largement adossé à la qualification (diplôme); (b) le capital ne peut se saisir de la force de travail dont il a immédiatement besoin sans abonder un fonds collectif de reproduction hors travail de la population (protection sociale, éducation). Dès lors la sécurité des anticipations des surcroûts de rémunération attendus de l'éducation est assurée et la demande d'instruction augmente rapidement. Elle explose également dans ceux des pays du Sud où les débouchés d'une structure scolaire calquée sur celle des anciennes métropoles sont presque exclusivement constitués par l'appareil d'État qui, de surcroît, garantit fréquemment aux diplômés un emploi dans l'administration. Entre 1960 et 1968 les effectifs scolarisés auraient pratiquement doublé dans le monde et les dépenses publiques d'instruction en prix courants presque triplé (Faure 1972).

## Les années 1970 : l'enjeu de la disqualification de l'institution scolaire et la métaphore sportive

Dès la fin des années 1960 apparaissent en force dans le discours les thèmes non plus de la pénurie mais de l'excédent : "inflation scolaire", "suréducation", "chômage des diplômés", "inadéquation" entre formation et emploi. Dans les pays de la périphérie, la scolarisation n'a pas engendré le décollage économique espéré et se heurte à l'inélasticité des emplois publics et des ressources budgétaires. Dans les pays du centre, les soulèvements étudiants de 1968 et la montée du chômage alimentent les thèses de la responsabilité des systèmes éducatifs et de leur planification dans la genèse d'un surplus économiquement coûteux et politiquement dangereux.

Le mécanisme autorégulateur du modèle du capital humain n'a pas fonctionné. On constate à l'inverse une stabilité des salaires et l'élévation des exigences de diplôme à l'entrée des emplois, ce qui entretient d'autant plus la pression de la demande scolaire (effet de cheminée) que les alternatives réelles —secteur traditionnel et emplois peu qualifiés— s'amenuisent. Dans la logique de la planification, l'ajustement des flux à la baisse est techniquement possible, mais il ne l'est pas politiquement. Se multiplient alors les diagnostics de crise, dont le plus diffusé, "La crise mondiale de l'éducation" de Ph. Coombs (1968), directeur de l'IIEP, impute le coût excessif des dépenses publiques d'enseignement et l'inadéquation générale entre formation et emploi à l'insuffisante adaptation de l'éducation aux révolutions mondiales scientifiques, démographiques, économiques et sociales. L'analyse est donc menée en termes de dysfonctionnements : l'éducation doit s'adapter. Mais comment ?

La théorie du capital humain connaît alors une éclipse au profit de deux approches qui ont en commun de s'intéresser à la fonction de certification de l'école, occultée jusque-là (Vinokur 1995). Dans les théories "du filtre" (Arrow 1973), l'école post-obligatoire a moins pour fonction de former les travailleurs que d'informer les employeurs sur leurs aptitudes préexistantes, ce qui a deux implications politiques. La première est que, dans la mesure où l'école est une "boîte vide" en ce qu'elle n'accroît pas la productivité des travailleurs mais se borne à l'étalonner, toute intervention publique visant à réduire la durée des études et intensifier la sélection ne peut être que rationnelle socialement et individuellement. La seconde, le postulat de concurrence sur le marché du travail étant maintenu, est que c'est aux individus de financer l'acquisition des certifications, dont ils sont les seuls bénéficiaires des rendements. Dans les approches empiriques de la "segmentation du marché du travail", celui-ci n'est plus concurrentiel : l'accès aux "bons" emplois, rares, n'est pas régulé par le prix mais rationné par les procédures non marchandes

que sont les signaux d'employabilité, parmi lesquels les diplômés. Les travailleurs entrent donc non en concurrence, mais en compétition pour l'emploi (Thurow 1975). L'image de référence est celle du sportif visant le podium : seul le meilleur gagne, les autres perdent le bénéfice espéré de leur entraînement. La théorie des jeux, avec la fable du dilemme du prisonnier, est convoquée. Les compétiteurs ne pouvant s'entendre, la pénalité attachée au fait de renoncer à poursuivre ses études si les autres continuent est telle que leur poursuite par tous est le résultat le plus probable. D'où "l'effet boule de neige" de la demande et la dévalorisation continue des diplômés par l'exigence d'un niveau de diplôme croissant pour un même emploi. Comme Alice derrière le miroir, il faut courir de plus en plus vite pour rester à la même place. Il n'y a donc pas de rapport bi-univoque entre diplôme et productivité, ni de mécanisme spontané d'équilibre diplôme-salaire : le déséquilibre est cumulatif et le gaspillage social correspondant peut s'analyser comme un "potlatch scolaire" (Millot 1980), un jeu à somme non pas nulle mais négative. Il en découle logiquement la nécessité de recourir à l'intervention d'une autorité extérieure pour freiner la course aux diplômés tout en maintenant leur hiérarchie. Une autre possibilité, dans les deux approches, est la diversification vers des signaux non scolaires des politiques d'embauche des employeurs (expérience professionnelle, relations personnelles, origine sociale, etc.).

Le discours des organisations internationales est dès lors fort embarrassé : il est aussi périlleux politiquement de renvoyer le financement des études aux familles que de préconiser l'instauration de *numerus clausus*, et cela d'autant plus que le mythe selon lequel le chômage serait dû à l'insuffisante formation des travailleurs entretient les études comme traitement idéologique et social —sinon économique— du chômage.

L'UNESCO effectue alors un revirement de doctrine au tournant des années 1970, passant du mot d'ordre de la scolarisation de masse à celui de l'éducation permanente. La légitimation, qui ne pouvait ouvertement s'appuyer —comme dans le cas de la "course à la scolarisation"— sur des arguments économiques, en est confiée au rapport Edgar Faure "Apprendre à être" (1972), auquel l'UNESCO a donné une exceptionnelle diffusion.

Les systèmes scolaires sont inefficaces, coûteux, livresques, sclérosés et inégalitaires. Est dépassé le modèle académique "qui marque pour l'abstraction une préférence qui semble traduire le préjugé social de l'aristocratie" (xxxiii), où la relation maître-élève est "une relation de dominant à dominé" (89) et la hiérarchie des niveaux, du primaire au supérieur, "chargée de connotations discriminatoires" (67). Surtout, "la production de diplômés dépasse les capacités d'absorption de l'économie, créant ainsi un chômage catégoriel dont les inconvénients ne se limitent pas seulement à un défaut de rentabilité, mais se traduisent par des dégâts psychologiques et sociaux dont

l'amplitude menace désormais l'équilibre du corps social" (xxiv). Pour autant il faut rejeter toute tendance malthusienne à rationner l'instruction en la mesurant étroitement aux perspectives d'emploi (xxxv). Ce qu'il faut c'est d'abord désinstitutionnaliser l'école, i.e. "déconnecter le diplôme de l'emploi: la motivation fondée sur l'emploi, si elle est incapable d'assurer une véritable démocratisation, présente aussi le lourd inconvénient d'accréditer l'idée que tout diplôme crée le droit à un emploi de qualification correspondante. Dès lors les diplômés qui ne peuvent trouver l'activité correspondante à leur qualification s'estiment dupés et préfèrent s'installer dans le chômage plutôt que de s'abaisser à occuper un métier moins brillant, que d'ailleurs on a négligé de leur apprendre" (xxxiii). L'école n'a pas compétence "à exercer la lourde responsabilité d'opérer les tris décidant de l'accès à la vie professionnelle" (89), "la responsabilité de la sélection devant être assumée principalement par les employeurs" (231). Il faut ensuite désétatiser l'enseignement, le décentraliser, "supprimer les cloisonnements entre les secteurs public et privé, entre le corps professoral fonctionnarisé et ceux qui assument des tâches éducatives occasionnelles". Il faut enfin, et surtout, dériver l'appétit de connaître de l'école vers l'éducation permanente itérative et la "cité éducative", de manière à "optimiser la mobilité professionnelle et susciter en permanence le désir d'apprendre et de se former" (xxxv). Récupérant aussi bien les thèses d'Illich (1971) que celles des socialistes du XIX<sup>e</sup> siècle (Dommanget 1970), le rapport veut libérer le savoir du monopole scolaire qui empêche jeunes et adultes de bénéficier de toutes les formes non scolaires d'épanouissement personnel et d'acquisition des connaissances, depuis le retour aux sources de la communauté africaine jusqu'aux technologies de l'information, en passant par le travail productif. Il convient simultanément de "ranimer la motivation naturelle qui porte l'homme vers la connaissance" et de "désenchanter l'automatisme diplôme/emploi" (ibid). Utopie libératrice ou projet de soumission totale aux besoins de l'économie? "Apprendre à être" est le brouillon du projet pédagogique total qui se déploie à partir des années 1980.

## Depuis les années 1980: l'enjeu de la banalisation des services d'enseignement et la métaphore boursière

Revenons au problème initial: la nécessité, pour l'accumulation du capital, de la production non capitaliste d'un surplus permanent de main-d'œuvre par rapport à ses besoins immédiats. La planification quasi militaire de l'offre scolaire de l'après-guerre, si décriée ensuite, avait en fait réussi, dans un temps record et dans des proportions qualitatives acceptables, à fournir les

contingents nécessaires. Dans les conditions qui étaient alors indispensables pour susciter et soutenir la demande, i.e. l'articulation diplôme-emploi-salaire assurant la sécurité des anticipations de gains liées aux études, elle a de surcroît enclenché un processus cumulatif, autonome, de production de surplus. Ce qui est a priori très satisfaisant du point de vue des employeurs, mais sous deux conditions : (a) le surplus doit effectivement pouvoir servir à réduire les coûts du travail, ce qui suppose l'élimination des obstacles institutionnels à la libre détermination des salaires sur le marché. La négociation collective des qualifications adossées aux diplômes doit céder le pas à la négociation individuelle des compétences, la certification de ces dernières servant exclusivement à l'information des employeurs ; (b) le financement de la production de la main-d'œuvre qualifiée ne doit pas peser sur les profits. La libération des mouvements de capitaux, en mettant les pays en compétition pour les attirer ou les retenir, tend à réaliser ces deux conditions : déconstruction des rapports salariaux administrés et dumping fiscal. La "surqualification" n'est alors plus, en soi, un problème, sauf dans la mesure où l'allongement des études scolaires alourdit le coût du service public et prive l'économie d'un volant de main-d'œuvre jeune, flexible et peu exigeante.

Deux nouveaux facteurs requièrent toutefois le recours aux organisations internationales, dans la mesure où il s'agit de modeler les comportements des individus et des pouvoirs publics.

Le premier est la transformation profonde des modes de gestion de la main-d'œuvre par les firmes déployées à l'échelle mondiale et donc des caractéristiques qualitatives requises de la force de travail : flexibilité, initiative, autonomie, adaptabilité, capacité de réponse rapide et efficace non plus aux injonctions de la hiérarchie mais aux signaux horizontaux du marché ou de la machine. Faire payer leur formation par les travailleurs est un moyen de réduire les dépenses publiques, mais c'est aussi —peut-être surtout— un instrument pédagogique d'adaptation précoce et continue des jeunes aux signaux du marché, d'autant plus puissant qu'ils seraient amenés à emprunter pour financer leurs études. Des systèmes de certification internationale des compétences sont également nécessaires pour assurer la transparence des nouveaux marchés du travail, favoriser les migrations de personnel qualifié et les délocalisations, et piloter soûplement les contenus des formations au plus près des besoins immédiats des firmes : les certifications internationales, temporaires ou jetables, de l'industrie des technologies de l'information, en fournissent le modèle (Adelman 2000).

Le second est la pénétration des capitaux concentrés dans les secteurs non marchands publics, parmi lesquels l'enseignement. Jusqu'ici la rentabilisation des investissements de l'industrie de l'éducation ne peut être assurée sans une participation importante de fonds ou de services publics (entreprises d'e-learning associées aux universités ; firmes de testing, de consulting, de

gestion des établissements, etc. travaillant en sous-traitance des pouvoirs publics, joint ventures et franchisages entre établissements publics et privés, système des “vouchers”, partenariats public/privé dans la recherche, etc.). Mais les perspectives de rentabilisation des technologies de l'information dans l'enseignement commercial supposent également la possibilité de s'adresser directement aux individus en tant que libres consommateurs de produits éducatifs finement différenciés et “granularisés”.

Le problème est donc d'obtenir que pouvoirs publics et individus soient conduits, sans violence politique, à s'adapter d'eux-mêmes en permanence — en tant que producteurs et consommateurs— aux besoins rapidement évolutifs de l'accumulation : “Dans la mesure où le politique apparaît inévitable, les institutions internationales ont cherché à éviter le problème en se référant aux courants de l'économie politique qui tendent à dépolitiser les perceptions et les interprétations” (Hibou 2000).

Dans le domaine des politiques d'éducation, le premier de ces courants est la théorie néo-classique microéconomique de l'investissement en capital humain, le second la théorie néo-institutionnaliste des contrats et des organisations. Ce pour quoi est convoquée une double métaphore boursière. D'un côté l'image de l'individu investisseur rationnel sur le libre marché, qui fonde le report sur les ménages du financement et du choix des services d'enseignement. De l'autre la figure de l'actionnaire institutionnel imposant ses préférences au décideur via les méthodes de la “corporate governance”, transposées à la mise aux normes internationales de la régulation publique des systèmes éducatifs. Dans les deux cas l'individualisme méthodologique permet d'occulter les conflits et les rapports de pouvoir, et donc, pour reprendre la terminologie des organisations internationales, de ne plus parler de “politique” mais de “management” de l'éducation.

On a vu que, dans l'arsenal des instruments de politique retenus par les organisations internationales, le volet microéconomique de la théorie du capital humain avait été écarté depuis les années 1960. Ses théoriciens se réfugient entre-temps, à la suite de Gary Becker (1965), dans l'élaboration d'une théorie générale des comportements humains visant à affermir l'hégémonie de la science économique sur l'ensemble des sciences humaines et sociales. À partir des années 1980, en revanche, le modèle prend du service actif et d'abord à la Banque mondiale, confrontée aux problèmes que pose la réduction des dépenses publiques d'éducation dans les pays sous ajustement structurel. Dans sa première application à “l'Éducation en Afrique Subsaharienne” (1988), moyennant quelques hypothèses peu réalistes et des méthodes statistiques discutables (Vinokur 1987), le calcul des taux de rendement privés fait apparaître, e. g., que la scolarité primaire rapporterait à l'enfant africain moyen du 45 % par an. Si les parents africains ne se précipitent pas sur ce placement, ce ne peut être que parce que les monopoles

publics de l'enseignement en limitent l'offre. Sur un libre marché des services d'enseignement, financés par les familles aidées éventuellement par un système de prêts, la demande d'instruction accrue compenserait et au-delà la réduction des dépenses publiques imposée par les plans d'ajustement structurels. Plus généralement, le taux de rendement "social" étant calculé en ajoutant les dépenses publiques aux coûts d'opportunité privés, sans modification des rendements (les externalités de l'éducation n'étant pas mesurables, on les omet), par construction les particuliers ont toujours plus intérêt à financer leur formation que la société dans son ensemble. La méthode est toujours utilisée dans les mises à jour périodiques des calculs de taux de rendement par la Banque mondiale (Psacharopoulos & Patrinos 2002) et fonde également désormais les recommandations de l'OCDE. Les taux de rendement privés de l'éducation post-obligatoire étant "dans l'ensemble très supérieurs au taux d'intérêt réel et au taux de rendement des autres investissements productifs. En procédant simultanément à un relèvement des droits de scolarité et à un élargissement des dispositifs de prêts aux étudiants, on pourrait contribuer à la réalisation d'objectifs d'équité sans compromettre l'efficacité" (OCDE 2001). Le traitement de l'éducation en tant que placement financier banalisé a évidemment pour corollaire la banalisation du service d'enseignement comme service marchand, qui relève de l'OMC.

Le courant de pensée économique néo-institutionnaliste (qui est à l'origine du succès de la notion de "gouvernance") a pour objet, depuis la fin des années 1970, de pallier les insuffisances de l'analyse néoclassique de la coordination des activités économiques par le marché, sans renoncer aux postulats de l'individualisme méthodologique. Posée d'abord au niveau micro (Coase 1937 ; 1988), la question était : si le marché est le moyen le plus efficace pour allouer les ressources, pourquoi l'entreprise est-elle une structure de rapports non marchands ? Réponse : l'organisation peut être plus efficace que le marché lorsque, en situation d'incertitude, les coûts de transaction ou de coordination associés à la relation contractuelle marchande sont trop élevés. Sur ces bases, le néo-institutionnalisme se constitue en une école de pensée qui interprète dans des termes strictement économiques (de rendement et d'efficacité) aussi bien l'histoire et les relations sociales et politiques que les relations sociales internes à l'entreprise. La gouvernance est une notion qui peut être utilisée positivement, comme "analyse de la manière dont le pouvoir est exercé dans la gestion des ressources économiques et sociales d'une firme, d'une collectivité décentralisée, d'un pays ou d'une organisation internationale ou de la société internationale" (Hugon 2002). Elle peut être utilisée normativement pour définir à la fois des règles rationnelles de partage entre marché et organisation et les formes d'organisation les plus efficaces, i.e. la bonne gouvernance. La question centrale, formulée dans la "théorie de l'agence" (Jensen & Meckling 1976), est donc celle de l'exercice

du pouvoir du mandant (le principal) sur le mandataire (l'agent) et "la bonne gouvernance est celle qui assure le meilleur contrôle au moindre coût" (Batsch 2002). Dans le cas de la firme, la corporate governance est l'ensemble des moyens d'incitation, de contrôle et de contrainte par lesquels les actionnaires ("shareholders") concentrés dans les fonds de pensions peuvent amener les dirigeants des entreprises, dont les intérêts ne sont pas nécessairement les mêmes et sur lesquels ils n'ont aucun pouvoir hiérarchique direct, à privilégier dans leurs décisions la rentabilité à court terme de leurs capitaux. L'émergence du thème de la bonne gouvernance au niveau macro remonte à la gestion après-vente des programmes d'ajustement structurel dans les pays endettés. L'inefficacité constatée (en termes de développement) des plans de la Banque mondiale est alors imputée par cette dernière non à la qualité des modèles économiques qui les sous-tendent, mais aux difficultés de leur mise en œuvre ("implementation") sur le terrain. Celles-ci renvoient aux obstacles et résistances qu'opposent les comportements et les organisations des pays endettés et plus particulièrement la défaillance des États (bureaucratiques, inefficaces, corrompus, etc.). Mais leurs chartes fondatrices interdisent aux organisations internationales de s'immiscer dans les affaires politiques intérieures des pays membres. Adoptée ensuite par l'OCDE et l'UE pour les pays développés, la bonne gouvernance se présente alors comme un ensemble technique de règles, institutions régulatrices, normes de contrôle et mécanismes incitatifs dont l'apolitisme est garanti par l'expertise et la légitimité par l'efficacité. Mais l'efficacité pour quelles fins ? Autant les fins poursuivies par les "shareholders" des firmes sont claires, autant celles des "stakeholders" (parties prenantes) de politiques aussi sensibles que celles relatives à l'éducation relèvent de la résolution politique de conflits entre intérêts divergents. Ce débat politique peut cependant être évité en inscrivant dans les principes de bonne gouvernance une source de légitimité du pouvoir susceptible de recevoir un large consensus : la démocratie. Toutefois la démocratie représentative, le plus souvent identifiée à la concurrence sur le marché électoral, est considérée comme insuffisante : "La complexité des problèmes et la diversité de la société civile sont désormais telles que le modèle de la démocratie représentative ne constitue plus une source d'inspiration suffisante. Le processus de réforme doit nécessairement s'ouvrir à des options plus novatrices" (Lebessis & Paterson 1999). La forme d'organisation non marchande la plus démocratique n'est donc plus la démocratie représentative, hiérarchique, mais la démocratie "participative", par laquelle la société civile participe de l'administration du bien public : "Nous devons cesser de penser en termes de pouvoirs hiérarchisés, séparés par le principe de subsidiarité, et commencer à imaginer plutôt une mise en réseau dans laquelle les différents niveaux de gouvernance œuvrent conjointement à l'élaboration, à la proposition, à la mise en œuvre et au suivi des politiques" (Prodi 2000). La procédure par

laquelle les agents y parviennent est le libre accord entre les parties prenantes, accord dont l'échange marchand est le modèle. Lorsque l'organisation non marchande est indispensable, ce libre accord prend les formes du contrat, de la convention, du partenariat public-privé etc., supposés conclus entre égaux et favorisant le brouillage des frontières entre services publics et firmes commerciales. On est bien ici dans le modèle néo-institutionnaliste, dans lequel l'organisation est un réseau de contrats non marchands au service du marché, produit a-historique de la libre décision d'individus rationnels.

L'accumulation du capital ne peut faire l'économie de la production non capitaliste de sa force de travail. À chacune des étapes de ce parcours, il a été fait appel aux États pour produire, financer, réguler ou contrôler l'offre de force de travail nécessaire au régime d'accumulation du moment. Il ne s'agit jamais, à chaque mutation de ce régime, de "moins" ou de "plus" d'État, mais toujours, par-delà les discours, d'un "autre" État. L'instrumentalisation des organisations internationales dans ce but exprime les intérêts communs du moment de capitaux dominants adossés à leurs espaces institutionnels et intellectuels d'origine. L'apport propre de ces organisations est dans l'élaboration progressive de méthodes de dépolitisation de l'une des plus politiques des questions de société.

## Bibliographie

- ADELMAN C. 2000 "A Parallel Universe. Certification in the Information Technology Guild", *Change*, 32, 3, May/June
- ARROW K. J. 1973 "Higher Education as a Filter", *Journal of Public Economics*, 2
- BANQUE MONDIALE 1988 *L'éducation en Afrique Subsaharienne; pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*, Washington DC
- BATSCH L. 2002 *Le capitalisme financier*, Paris, La Découverte
- BECKER G. 1965 "A Theory of the Allocation of Time", *Economic Journal*
- COASE R.H. 1937 "The Nature of the Firm", *Economica*, Vol NS4
- COASE R.H. 1988 "The Nature of the Firm: Origin, Meaning and Influence", *Journal of Law, Economics and Organization*, 4.1. Spring
- COOMBS Ph. 1968 *La crise mondiale de l'éducation*, Paris, PUF
- CORREA H. 1963 *The Economics of Human Resources*, North Holland Pg.Co
- DE BRUNHOFF S. 1976 *État et capital*, PUG/Maspero
- DOMMANGET M. 1970 *Les grands socialistes et l'éducation*, Paris, Armand Colin, Coll.U
- FAURE E. éd. 1972 *Apprendre à être*, Paris, Éd. Fayard & UNESCO
- HALSEY A. H. éd. 1962 *Aptitude intellectuelle et éducation*, OCDE
- HIBOU B. 2000 *The Political Economy of the World Bank's Discourse*, Études du CERI, 39, janvier
- HUGON Ph. 2002 "Gouvernance", *Dictionnaire Encyclopédique*, Paris, Dalloz
- ILLICH I. 1971 *Une société sans école*, Paris, Seuil

- JENSEN M. & MECKLING A. 1976 "Theory of the Firm: Managerial Behavior, Agency Costs and Ownership Structure", *Journal of Financial Economics*, 3, Oct.
- LEBESSIS N. & PATERSON J. 1999 *Accroître l'efficacité et la légitimité de la gouvernance de l'Union européenne*, Bruxelles, Commission européenne, Cellule de prospective, CdP 99-750
- MILLOT B. 1980 *Le potlach scolaire*, Paris, Working paper, Conférence de l'International Sociological Association, Août
- OCDE 1962 *Politiques de croissance économique et d'investissement dans l'enseignement*, Conférence de Washington oct. 1961, Paris
- OCDE 1964 *Le facteur résiduel et le progrès économique*, Paris
- OCDE 1966 *Financing of Education for Economic Growth*, Paris
- OCDE 2001 "L'investissement en capital humain via l'enseignement et la formation post-obligatoires" *Perspectives Économiques de l'OCDE*, 70, décembre
- PARNES H. S. 1962 *Besoins scolaires et développement économique et social*, Paris, OCDE
- PRODI R. 2000 Discours prononcé devant le Parlement européen le 15 février
- PSACHAROPOULOS G. & PATRINOS H.A. 2002 "Returns to Investment in Education: A Further Update", *World Bank Policy Research Working Paper* 2881, sept.
- THUROW L. 1975 *Generating Inequality*, Basic Books
- VINOKUR A. 1987 "La Banque mondiale et les politiques d'ajustement' scolaire dans les pays en voie de développement", *Revue Tiers Monde*, t.XXVIII, 112, oct-déc.
- VINOKUR A. 1995 "Réflexions sur l'économie du diplôme", *Revue Formation-Emploi*, 52, oct-déc.

## Glossaire des sigles du dossier

---

### L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation

---

ACE	American Council of Education, fondé en 1918, il regroupe 1800 établissements universitaires aux États-Unis.
AELE	Association Européenne de Libre Échange, fondée en 1960, elle regroupe encore l'Islande, le Liechtenstein, la Norvège et la Suisse, ses autres membres l'ayant quittée pour rejoindre l'Union européenne.
ALENA	Accord de Libre-Échange Nord-Américain, conclu en 1994 par les États-Unis, le Canada et le Mexique.
APEL	Accreditation of Prior Experiential Learning.
ASEAN	Association of Southeast Asian Nations, regroupant depuis 1967 l'Indonésie, la Malaisie, les Philippines, Singapour et la Thaïlande rejoints par le Brunei en 1984, le Vietnam en 1995, le Laos et le Myanmar en 1997, le Cambodge en 1999.
AUAP	Association of Universities of Asia and the Pacific, fondée en 1995 par des universités d'Australie, du Bangladesh, du Cambodge, de Chine, de Corée, des Fidji, de Hong-Kong, d'Inde, d'Indonésie, du Japon, de Macao, de Malaisie, de Nouvelle Zélande, du Pakistan, des Philippines, de Thaïlande et du Vietnam.
AUCC	Association des Universités et Collèges du Canada, fondée en 1911, elle représente quatre-vingt-treize établissements universitaires canadiens.
AVCC	Australian Vice-Chancellors' Committee, fondé en 1920, il défend les intérêts de l'enseignement supérieur.
BICSE	Board of International Comparative Studies in Education.
CC-HER	Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche (Higher Education and Research Committee), remplacé en 2002 par le CD-ESR, Comité Directeur de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (coopération entre la Communauté européenne et l'UNESCO).

CEDEFOP	Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle, institué en 1975 par la Communauté Économique Européenne.
CD-ESR	Comité Directeur de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, mis en place en 2002, il établit le programme du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement supérieur et de recherche.
CEPES	Centre Européen Pour l'Enseignement Supérieur, fondé à Bucarest par l'UNESCO en 1972.
CHEA	Council for Higher Education Accreditation, fondé en 1996, il regroupe trois mille établissements universitaires agréés et soixante instances d'agrément aux États-Unis.
CITE	Classification Internationale Type de l'Éducation, créée en 1976 à l'UNESCO, fortement révisée sous l'impulsion de l'OCDE en novembre 1997.
CONAHEC	Consortium for North American Higher Education Collaboration, créé en 1995 à l'initiative de l'ALENA pour favoriser les échanges d'étudiants dans la sous-région.
CONASEP	CONAHEC's Student Exchange Program. Programme de mobilité nord-américaine.
CRE	Association des Universités Européennes (anciennement Conférence des Recteurs Européens), fondée en 1959, a fusionné avec la Confédération des Conférences des Recteurs de l'Union européenne en mars 2001 pour former l'European University Association (EUA).
ECTS	European Credit Transfer System, mis en place en 1989 dans le cadre du programme ERASMUS.
ENIC	European Network of Informations Centres, réseau créé en 1994 par le Conseil de l'Europe et le CEPES-UNESCO pour améliorer la reconnaissance des qualifications et des diplômes.
ENQA	European Network for Quality Assurance, créé par la Commission européenne en 1999.
ERT	European Round Table of Industrials. Créée en 1983, elle rassemble 45 responsables industriels importants qui visent la compétitivité et la croissance économique de l'Europe.
ESIB	European Students Information Bureau, succède en 1990 au WESIB.
EUA	European University Association. Résulte de la fusion, en 2001, de l'Association des Universités Européennes (CRE) et de la Confédération des Conférences des Recteurs de l'Union Européenne. Regroupe trente conférences nationales de recteurs et 537 universités.

- EURASHE European Association of Institutions in Higher Education European, fondée en 1990.
- EUROSTAT Office statistique des Communautés européennes, créé sous un autre nom en 1953, c'est une des directions générales de la Commission européenne.
- FIMS First International Mathematic Study, étude conduite en 1964 par l'IEA dans douze pays (dont la France, l'Angleterre et les États-Unis). La plupart des groupes d'élèves testés étaient âgés de 13 ans ou comptaient des niveaux de scolarité ou des classes à forte proportion d'élèves de 13 ans. Les domaines couverts étaient l'arithmétique, l'algèbre et la géométrie. Cette étude a posé le cadre de référence de toutes les études comparées menées depuis 1964.
- FGTB Fédération Générale des Travailleurs de Belgique.
- GATS General Agreement on Trade in Services. L'accord sur les services, conclu lors de la Conférence de Marrakech en 1994 qui a institué le WTO.
- GATT General Agreement on Tariffs and Trade. Conclu en 1947, il s'est fait absorber par le WTO en 1995.
- IAEP International Assessment of Educational Progress, cinq pays (Espagne, Corée, États-Unis, Royaume-Uni, Irlande) et quatre provinces canadiennes prirent part à cette étude, entreprise en 1988 réalisée en 1989, pour évaluer les élèves âgés de 13 ans en mathématiques et en sciences sur les mêmes items que ceux mis en œuvre par le *National Assessment Evaluation Progress* (NAEP) aux États-Unis.
- IEA International Association for the Evaluation of Educational Achievement
- IIEP Institut International de Planification de l'Éducation, UNESCO, créé en 1962.
- INES Indicators of Education Systems, projet OCDE de définition d'indicateurs des comparaisons statistiques valables pour l'ensemble des pays membres, projet repris par la Commission européenne.
- ISU Institut de Statistique de l'UNESCO, créé en 1999.
- MICS Multiple Indicator Cluster Surveys, enquêtes statistiques de l'UNICEF, depuis 1998.
- MOC Méthode Ouverte de Coordination.
- NAEP National Assessment Evaluation Progress, dispositif d'évaluation et de comparaison des performances scolaires des élèves américains dans les principales disciplines d'enseignement,

- lancé en 1969 aux États-Unis, connu aujourd'hui sous le nom de "Nation's Report Card".
- NAGB National Assessment Governing Board, créé en 1988 aux États-Unis, rassemble des gouverneurs, législateurs, responsables de l'éducation à l'échelon local et national, enseignants, spécialistes du curriculum, experts des procédures de test, acteurs du monde économique et de la société civile avec pour fonctions le développement de normes de réussite scolaire, la spécification des cadres et des items des évaluations nationales, la conception de la méthodologie et des protocoles des tests, la publication des résultats et leur diffusion, l'élaboration de comparaisons à l'échelon national, des États et des régions.
- NARIC National Academic Recognition Information Centres. Réseau créé en 1984 par la Commission pour faciliter la reconnaissance des diplômes, périodes d'études et qualifications dans les pays européens.
- NBER National Bureau of Economic Research (États-Unis).
- NCES National Center for Education Statistics (États-Unis).
- NEPAD New Partnership for African Development, conclu en 2001 par des chefs d'État africains.
- NRC National Research Council (Canada).
- NSF National Science Foundation (États-Unis).
- NVQ National Vocational Qualifications (Royaume-Uni).
- OCDE Organisation de Coopération et de Développement Économiques. En 1960, vingt pays ont signé la Convention relative à l'OCDE (Allemagne, Autriche, Belgique, Canada, Danemark, Espagne, États-Unis, France, Grèce, Irlande, Islande, Italie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède, Suisse, Turquie) qu'ont rejoint le Japon (1964), la Finlande (1969), l'Australie (1971), la Nouvelle Zélande (1973), le Mexique (1994), la Tchéquie (1995), la Hongrie, la Corée, la Pologne (1996) et la Slovaquie (2000).
- OCDE-UIS Organisation de Coopération et de Développement Économiques-UNESCO Institute for Statistics (depuis 1997, les statistiques sur l'éducation sont collectées par les deux organisations dans le cadre d'un projet conjoint financé par la Banque mondiale, le *World Education Indicators* (WEI)).
- OMC Organisation Mondiale du Commerce.
- ONG Organisation non gouvernementale.
- OSCE Organization for Security and Cooperation in Europe, fondée en 1973, elle regroupe aujourd'hui 55 pays d'Europe, d'Asie centrale et d'Amérique du Nord.

PHARE	Poland and Hungary: Action for the Restructuring of the Economy, programme, inscrit dans la stratégie de pré-access à l'Union européenne, lancé en 1989 pour la Pologne et la Hongrie et élargi ensuite à d'autres pays de l'Europe Centrale et de l'Est.
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves.
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement.
SIMS	Second International Mathematic Study, seconde étude de l'IEA, impliquant vingt pays (1982), reprenant des dispositifs de FIMS et se centrant sur deux échantillons identiques: le niveau de scolarité ou la classe dans lesquels le nombre maximum d'élèves était âgé de 13 ans (vingt pays) et les élèves en fin d'enseignement secondaire spécialisés dans l'apprentissage des mathématiques (quinze pays). Les domaines de compétences évaluées comprenaient l'arithmétique, l'algèbre, la géométrie, les statistiques, tous les items correspondant à des questions à choix multiple.
TIMSS:	Third International Mathematics and Science Study. La plus importante étude jamais conduite sur les compétences des élèves en sciences et en mathématiques, menée dans quarante-cinq pays. Elle a été financée par l'IEA, la NSF, et le NCES aux États-Unis.
TRIP	Trade Related Intellectual Property.
UCTS	UMAP Credit Transfer System. Inspiré par le système ECTS, il a été lancé en 1993.
UEALC	Unión Europea, America Latina y el Caribe. Calquée sur l'espace européen d'enseignement supérieur, a été installée en 1999.
UIS	UNESCO Institute for Statistics.
UMAP	University Mobility in Asia and the Pacific. Fondée en 1993 pour favoriser les échanges d'étudiants et d'enseignants. En sont éligibles l'Australie, le Brunei, le Cambodge, le Canada, le Chili, la Chine, la Corée, les États-Unis, les Fidji, Guam, Hong-Kong, L'Indonésie, le Japon, le Laos, Macao, la Malaisie, le Mexique, la Mongolie, le Myanmar, la Nouvelle Zélande, la Papouasie-Nouvelle Guinée, les Philippines, la Russie, Samoa, Singapour, la Thaïlande, Taiwan et le Vietnam.
UMIOR	University Mobility in the Indian Ocean Region. Fondé en 2000. En sont éligibles l'Afrique du Sud, l'Australie, le Bangladesh, les Émirats arabes unis, l'Inde, l'Indonésie, l'Iran, le Kenya, Madagascar, la Malaisie, Maurice, le Mozambique, Oman, les Seychelles, Singapour, le Sri Lanka, la Tanzanie, la Thaïlande, le Yemen.

UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, fondé en 1946.
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance, fondé en 1946.
WEI	World Education Indicators, projet OCDE-UNESCO-Banque mondiale. Rassemble les données sur l'éducation des pays non-membres de l'OCDE les plus peuplés et/ou de ceux dont le système statistique est particulièrement développé.
WESIB	Western European Students Information Bureau. Créé à Stockholm en 1982, devenu en 1990 l'European Students Information Bureau, ESIB.
WTO	World Trade Organization, héritière du GATT qu'elle absorbe en 1994.

## La reproduction impossible

---

### Entreprendre des études universitaires lorsqu'on est descendante d'immigrés maghrébins en Belgique

---

JOHANNA DE VILLERS  
Centre de Sociologie Générale  
Avenue Jeanne, 44-C.P. 124  
Université Libre de Bruxelles  
Belgique  
jodevill@ulb.ac.be

“Je me proposais pour être l'espoir et la réussite, le feu et le rire :  
“Écoute-moi, mère ! J'ai déjà appris le temps et apprivoisé le bruit. Il me reste à apprendre le français et tu verras, je serai médecin ou architecte, je serai ton bonheur et ta fierté. [...]. Au village, je n'avais pas le droit d'aller à l'école coranique pour apprendre la lecture et l'écriture. Parce que les filles sont laissées aux champs et à la ferme. Ici, il n'y a plus de bêtes, plus de champs, plus de fermes, plus d'école coranique. Ici, mère, les maisons sont les unes sur les autres, et les gens courent. Moi aussi, je vais me mettre à courir. Il faut que j'apprenne. Il faut que je commence l'école... [...]. Si je vais à l'école, je me tiendrai bien, je leur montrerai comment dansent les fleurs quand le vent est léger...”  
J'aimais observer le balancement des fleurs. Toutes sauvages et tendres. On ne les cueillait jamais.”

Tahar Ben Jelloun, *Les yeux baissés*, 1991, Paris, Seuil

Lorsqu'on aborde la question de la scolarité des descendants d'immigrés, c'est le plus souvent en termes d'échec, de violence scolaire, de relégation, de discriminations, de conflits culturels, de marginalisation ou encore de rapports sociaux et donc de reproduction sociale par le système scolaire. Si bon nombre de ces recherches sont nécessaires (à condition qu'elles soient posées de façon adéquate), on se penche peut-être trop rarement sur ceux qui s'inscrivent dans des trajectoires de réussite, voire de surclassement scolaire.

Il semble pourtant tout aussi important de découvrir les processus qui favorisent le succès scolaire que de se focaliser uniquement sur les processus qui mènent à l'exclusion des possibilités de promotion sociale par l'école. Par ailleurs, une autre inversion du regard semblait être utile, relative ici à la lexicologie. Je parlerai tout au long de cet article d'enfants, de descendants, de filles ou de fils d'immigrés. Ces différentes expressions servent à désigner ceux que l'on qualifie communément de "deuxième génération de l'immigration". Elles me sont apparues comme plus pertinentes, permettant entre autres de distinguer clairement entre la condition des parents (les immigrés) et celle de leurs enfants (descendants d'immigrés), tout en maintenant une indication sur la filiation. Elles permettent aussi, comme le souligne Guénif-Souilamas (2000), d'opérer une rupture sémantique et donc un renouvellement du regard sociologique posé sur l'objet.

C'est sur ces prémisses que j'ai mené une recherche sur les descendantes d'immigrés maghrébins qui avaient réussi des études universitaires. Il s'agissait principalement de trouver des éléments de réponse à la question suivante: Comment en vient-on à développer et à réaliser le projet de poursuivre des études universitaires lorsqu'on est fille d'immigrés maghrébins en Belgique? En d'autres termes, il s'agissait de chercher à comprendre ce qui avait permis à ces jeunes femmes d'accomplir des trajectoires scolaires auxquelles nulle "détermination" sociale, économique ou culturelle ne les avait apparemment prédisposées.

L'étude a porté ainsi sur les parcours de jeunes femmes, descendantes de migrants maghrébins —de ces premiers migrants arrivés autour des années 1960 et 1970— menant à la formulation et à la réalisation du projet de faire des études universitaires. La problématique s'est articulée à l'hypothèse d'une double reproduction impossible pour ces jeunes femmes, liée, d'une part, à la volonté de sortir de conditions socio-économiques défavorables et, d'autre part, à leur désir de rompre avec le statut "traditionnel" de la femme maghrébine, souvent porté par leurs mères. Cette double impossibilité doit également être comprise en regard d'une double domination subie: en tant que filles d'immigrés, elles appartiennent à un groupe (les immigrés) socialement dominé et, en tant que femmes, elles sont prises dans les rets de la domination de genre. La double reproduction impossible constituerait ainsi une manière de répondre, sous la forme du refus, à cette double domination.

Cet article présente certains résultats de l'enquête réalisée entre 1995 et 1996 en région bruxelloise.

## L'immigration maghrébine et la conjoncture belge

Comme la plupart des pays d'Europe septentrionale, la Belgique du XX<sup>e</sup> siècle est un pays de forte immigration. Celle des Maghrébins en Belgique entre dans le schéma classique de l'immigration de travailleurs de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Elle a été encadrée par une gestion étatique, sous la forme principale de la signature d'accords bilatéraux, remontant au début des années 1960. Depuis, le nombre de Maghrébins n'a cessé de croître jusqu'au début des années 1990. À cette période le groupe des Marocains représentait le deuxième groupe étranger en Belgique, après les Italiens. Cette immigration maghrébine a donc été, et demeure, principalement marocaine, malgré les accords bilatéraux conclus avec la Tunisie et l'Algérie. Par rapport aux décennies précédentes, les motivations politiques belges à l'immigration dans les années 1960 étaient quelque peu différentes: il ne s'agissait plus uniquement de combler un manque de main-d'œuvre, il s'agissait aussi de répondre à des préoccupations démographiques et, notamment, au déclin démographique de la Wallonie. Ce souci a eu pour conséquence la promotion par les autorités belges, en l'occurrence le Ministère du travail, d'une politique d'immigration familiale. En promouvant une politique de regroupement familial, la logique de "production", faire venir de la main-d'œuvre, qui dominait jusqu'alors a été doublée par une nouvelle logique, celle de la "reproduction", faire venir des femmes afin de maintenir la croissance démographique et de reproduire une main-d'œuvre apparemment nécessaire. Cette immigration maghrébine a donc été très rapidement familiale; ainsi, par la force des choses, elle a vite présenté un caractère durable, du moins de ce "provisoire durable" dont parlait Sayad (1977) pour caractériser le troisième âge de l'immigration algérienne en France, période où la communauté algérienne s'y autonomise par rapport à la communauté de l'â-bas, en Algérie, et trouve désormais en elle-même les principes de sa propre cohésion. Avec l'arrivée des femmes et des enfants, la stabilisation devient inéluctable, les liens se distendent avec le pays d'origine, les enfants s'inscrivent progressivement dans la société par le biais de la scolarisation. Pour les familles, cette stabilisation engage à un réaménagement du projet migratoire initial. Il n'est plus question d'une accumulation rapide de capital dans l'optique d'un retour au pays; il faut désormais penser ce projet dans le moyen terme et en y incluant l'avenir des enfants.

Voici donc ces parents immigrés confrontés à la gestion de la présence des enfants dans l'immigration. Or, parmi ces enfants, il y a les filles. Sans entrer dans une analyse détaillée de la place de la femme et de la fille dans la culture et la société maghrébines, rappelons que dans ce système communautaire, patrilineaire et endogame, la femme occupe une position centrale: elle

incarne à la fois une valeur essentielle, celle de la mère, garante de la perpétuation de la lignée, et le déshonneur potentiel, celui de la femme suspecte, dangereuse, qui doit être contrôlée jusque dans sa plus grande intimité, c'est-à-dire sa virginité (Boudhiba 1975). L'émigration des femmes et, pire, la naissance de filles en terre étrangère symbolisent véritablement la "faute" de l'émigration (Lacoste-Dujardin 1992, Sayad 1999). En effet, dans les premiers temps, l'émigration n'était socialement justifiée que lorsqu'elle touchait des hommes seuls, quittant provisoirement leur terre afin d'accumuler un capital destiné à être renvoyé au pays; l'ancrage des émigrés restait le pays d'origine. L'émigration des femmes provoque non seulement un déplacement du point d'ancrage des émigrés-immigrés vers le pays d'immigration, ce qui provoque directement une perte de rentrées de capitaux profitables à la communauté d'origine, mais surtout, elle rappelle la réprobation des déplacements féminins en terre étrangère et, pire, elle préfigure la potentialité (qui devient vite réalité) de voir naître des enfants en terre non musulmane.

Ce bref détour par l'histoire de l'émigration-immigration permet de saisir ce que représente la vie familiale dans l'immigration, en termes de reformulation du projet migratoire initial, de déstructuration-restructuration de l'organisation familiale, de rapports intergénérationnels et de rapports de genre. Il permet aussi de mieux comprendre les enjeux liés à la scolarisation des filles dans l'immigration.

## **Scolarité des descendants d'immigrés maghrébins : entre discriminations et mobilisation**

Un constat relatif aux taux d'échecs selon les origines anime diverses études tant belges que françaises : globalement, les enfants d'immigrés maghrébins ne se distinguent pas par des taux plus élevés que l'ensemble des jeunes dont les parents ont des statuts socioprofessionnels équivalents. Si bon nombre s'inscrivent dans des parcours d'échec, ceux-ci peuvent être largement expliqués par leur origine sociale et des processus de discrimination. Ce constat mérite quelques éclaircissements.

À première vue, les enquêtes montrent que les enfants d'immigrés connaissaient proportionnellement des taux d'échec plus importants que les enfants "belges" (échecs entendus en termes de redoublement ou de réorientation vers les filières techniques et surtout professionnelles de l'enseignement secondaire). Cet article n'entre pas dans l'analyse détaillée de ce phénomène d'échec, mais en souligne deux aspects qui semblent importants. Primo, une enquête menée il y a quelques années en région bruxelloise (Ouali & Rea 1994) a montré l'effet d'un double processus de discrimination

qui joue sur la réorientation scolaire : les filles, en général, et les jeunes dont les parents sont originaires d'un pays hors de l'Union Européenne (UE) sont plus fréquemment orientés vers les filières professionnelles, voies ordinaires de relégation scolaire. Secundo, cette même enquête montre que si l'on considère l'origine sociale, les différences de performances scolaires s'estompent : à origine sociale similaire et conditions institutionnelles identiques (c'est-à-dire dans le même type d'enseignement et d'établissement), les performances scolaires des jeunes d'origine étrangère, quelle que soit l'origine, se rapprochent de celles des "Belges" et peuvent même être meilleures. Notons que certaines observations faites pour la France vont dans le même sens. Une enquête sur les enfants d'immigrés dans l'école et le collège en France aboutit à cette conclusion : "D'une part, les enfants d'immigrés comptent parmi les élèves qui encourent les plus grands risques de difficultés ou d'échecs scolaires, d'orientation vers les filières peu prestigieuses du système éducatif comme de sortie précoce de celui-ci. D'autre part, lorsque l'analyse statistique est utilisée pour démêler l'écheveau des influences et séparer ce qui tient en propre de l'origine nationale de ce qui relève des caractéristiques objectives du milieu familial et social, cette première conclusion doit être renversée : au sein des populations défavorisées, les enfants d'immigrés sont en moyenne inscrits dans une trajectoire scolaire plus positive que les autres élèves. Enfin, l'explication principale de ce dernier résultat est à rechercher dans les aspirations éducatives plus fortes et les demandes d'orientation plus ambitieuses qu'expriment les familles immigrées, comparativement aux autres familles dotées des mêmes ressources matérielles et culturelles." (Vallet & Caille 2000, 293).

Concernant l'inscription dans les études supérieures, universitaires ou non, ces enquêtes menées en Belgique comme en France convergent vers le double constat suivant. À la sortie du secondaire et à un niveau de certification équivalent, une double différenciation apparaît. D'abord, en fonction du sexe : les filles ont davantage le projet de poursuivre des études et réalisent plus souvent ce projet. Ensuite, en fonction de la nationalité : les enfants d'immigrés non issus de l'Union Européenne (et surtout de l'immigration maghrébine) privilégient la poursuite des études à l'inscription sur le marché du travail, alors que les enfants d'immigrés venant de l'UE ont tendance à préférer l'entrée sur le marché de l'emploi.

Trois hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cette double différenciation. Primo, l'investissement scolaire peut être motivé comme moyen d'accroître ses chances d'inscription sur le marché du travail, marché moins favorable, voire discriminatoire, pour les femmes et les enfants d'immigrés non issus de l'UE. Secundo, l'opposition entre les enfants d'immigrés marocains et les enfants d'immigrés italiens, soulignée par Ouali & Rea (1994) pour Bruxelles, peut être rapprochée de l'opposition observée en France par

Abou Sada & Zeroulou (1993) entre les enfants d'immigrés algériens et les enfants d'immigrés portugais : les premiers conçoivent la réussite sociale à travers la réussite scolaire, les seconds insistent sur l'accumulation d'un capital économique via l'entrée précoce sur le marché du travail. Tertio, les filles et les descendants d'immigrés qui restent dans les filières générales en dépit de la double logique de discrimination, en raison du sexe et de l'origine nationale, sont sans doute sursélectionnés, c'est-à-dire que seuls les meilleurs restent.

Concernant la réussite à l'université, les taux d'échec et d'abandon sont plus élevés chez les étudiants d'origine étrangère. Les filles, dont les taux d'inscription à l'université rejoignent ceux des garçons, réussissent globalement mieux qu'eux, mais se concentrent dans certaines filières traditionnellement féminines. Les études scientifiques et techniques restent majoritairement masculines.

À travers ces quelques constats, nous voyons donc qu'il est possible d'aborder la scolarité des descendants d'immigrés en termes de réussite scolaire et en particulier de ceux issus de l'immigration maghrébine où un effort de scolarisation apparaît. Effort remarquable si l'on considère le niveau de scolarité et le statut socioprofessionnel des parents immigrés maghrébins (population peu ou pas scolarisée et majoritairement ouvrière). Selon les résultats des enquêtes précitées, le groupe "maghrébin" se caractériserait par une conception de la réussite sociale envisagée à travers la réussite scolaire.

Les logiques discriminantes découlant de la stigmatisation ethnique et de l'appartenance au sexe féminin, doublées des logiques de domination scolaire des classes défavorisées, n'empêchent pas l'inscription d'un certain nombre de filles d'immigrés maghrébins dans des trajectoires scolaires ascendantes.

Nous allons maintenant voir, d'une part, comment les parents immigrés maghrébins peuvent jouer un rôle dans la réussite scolaire de leurs filles et, d'autre part, ce que leurs filles développent comme espoirs et motivations face à la réussite scolaire et universitaire.

## Trajectoires migratoires et attitudes parentales

L'essentiel des réaménagements qui affectent la famille immigrée sont introduits par la scolarisation des enfants. Les parents immigrés ont été très faiblement scolarisés. Cela implique que les parents ne sont pas outillés pour suivre la scolarité de leurs enfants, qu'ils ont une méconnaissance profonde de la culture scolaire et de certains enjeux propres à la scolarité. En outre, cet état de fait entraîne un déséquilibre dans les relations parents-enfants, une inversion des rôles, un bouleversement dans l'ordre de la filia-

tion, car les enfants vont rapidement être plus instruits que leurs parents. Cependant, comme nous venons de le voir, en dépit de la méconnaissance de l'école par les parents immigrés maghrébins et de certaines réticences prévisibles face à la scolarisation des enfants dans l'immigration, certaines études ont montré qu'ils ont en majorité un rapport positif à l'école et voient d'un bon œil la scolarisation de leurs enfants, des fils en particulier.

Dans la recherche que j'ai entreprise, ce constat a pu être en partie vérifié. Je cherchais en effet à mettre au jour des processus qui permettraient de comprendre les trajectoires de réussite scolaires des filles d'immigrés maghrébins. Pour ce faire, j'ai mené une enquête de terrain qui consistait à recueillir et analyser le récit de vie de jeunes femmes qui avaient terminé leurs études universitaires (méthode biographique). Je leur ai donc demandé de me raconter leur histoire et tout particulièrement comment elles en étaient arrivées à développer et à réaliser le projet de faire des études universitaires. Cette narration était ouverte par la question suivante: "Je voudrais savoir comment vous en êtes arrivée à faire des études universitaires et ce que cela a représenté pour vous et pour vos parents?". Suivait alors toute une série de thèmes à aborder lors de l'entretien (la scolarité, les parents, l'éducation, la place dans la fratrie, le présent, l'avenir personnel, familial et professionnel, etc.). Cependant, la question de la validité de cette méthode demeure: que valent des résultats produits face à une population sur sélectionnée, par sa réussite scolaire et par la manière dont j'ai construit mon échantillon, produisant souvent un discours marqué par son bagage universitaire (capacité d'analyse, posture critique, réflexivité...)? D'abord, parce qu'ils concernent précisément une population sursélectionnée par sa réussite scolaire, ces résultats peuvent être considérés comme caractéristiques du phénomène de surclassement scolaire des filles d'immigrés maghrébins. Ensuite, si ces résultats ne peuvent être généralisés comme tels à l'ensemble des descendants de migrants maghrébins, ils éclairent — dans la mesure où ils rendent compte de la trajectoire singulière d'une catégorie minoritaire mais vivant de manière aiguë les divergences entre les processus de socialisation qu'elle traverse— la problématique de la transmission de projet et de la filiation, ainsi que les nouvelles identités sociales pouvant émerger conséquemment à l'immigration. Enfin, ces résultats n'ont pas été traités isolément, ils ont été confrontés à des outils théoriques, à des concepts analytiques et aux résultats d'études analogues.

Cette recherche m'a conduite à proposer le schéma suivant: le projet migratoire initial, formulé par le père, est orienté vers l'accumulation d'un capital économique dans l'idée d'un retour rapide au pays d'origine; avec la stabilisation en Belgique et le regroupement familial, ce projet se modifie et se réoriente vers la réussite sociale des enfants dans l'immigration. Cette reformulation du projet migratoire est bien entendu variable, mais dans bon

nombre de cas il peut être réorienté vers la réussite scolaire des enfants, y compris des filles. Dans les entretiens, trois cas de figure sont repérables, caractérisant les projets parentaux face aux filles et plus particulièrement le rapport à la poursuite d'études.

Dans le premier cas, ces jeunes femmes ont bénéficié du soutien de leur père. Ces pères ont souhaité investir dans la scolarité de tous leurs enfants. Ils ont accepté et encouragé la scolarisation de leurs filles, déterminées à réussir, d'autant plus fortement que cette volonté semblait absente chez leurs fils. On voit ici que cet investissement scolaire est porteur d'ambivalence car il se fait par l'inversion des rôles entre les fils et les filles. En bref, dans ce cas, les filles ont pris la place de leurs frères auprès de leurs pères. Ainsi une de ces jeunes femmes explique sa motivation première à réussir à l'école et à accéder à l'université par sa révolte contre l'inégalité qui régnait entre les filles et les fils et par la volonté de sortir de son milieu. Elle impose progressivement l'image d'une fille qui peut remplir auprès de ses parents le rôle d'un fils. Elle témoigne aussi de cette inversion des rôles dans le regard des parents, de son père surtout qui ne peut pleinement reconnaître la réussite de sa fille parce qu'elle est une fille: "Peut-être que mon père, finalement, il a été déçu par mes frères, il espérait qu'ils feraient des études [...]. Donc pour eux, pour mon père en tout cas, j'avais l'impression que les rôles étaient inversés parce que normalement c'est l'homme qui a quelque chose à dire à la maison, déjà [...] dans l'immigration le père perd un peu de son autorité parce qu'il ne sait pas lire [...] il a souvent recours aux fils [...]. Chez moi, à la maison, les rôles étaient inversés parce qu'il faisait appel à une fille et, des fois, je sais que ça posait des problèmes à mon père [...], ça le dérangeait de se rabaisser et de demander à une femme... enfin, il dépendait d'une femme et ça, ça le dérangeait. [...] Au départ, il a eu difficile à accepter ce changement qui se déroulait à la maison, le fait de devoir tout le temps faire appel à une fille, mais par la suite ça s'est bien passé parce qu'il a vu apparemment que le rendement était bon [...], je répondais à ses attentes, si tu veux, il a eu de plus en plus confiance en moi et j'ai l'impression qu'il m'estime énormément [...]. [J'ai pris] la place du garçon, de l'aîné [...] il y a eu vraiment un bouleversement". C'est ce bouleversement qui fait que finalement cette jeune femme obtient le soutien de son père alors qu'elle affirme avoir rencontré beaucoup plus d'obstacles avec sa mère.

Dans le deuxième cas de figure, ces jeunes femmes ont bénéficié d'une mobilisation et d'un investissement forts de leur mère. Il s'agit ici de mères dont l'expérience de vie les a contraintes à s'assumer seules (séparation, veuvage, attitude démissionnaire de leur mari...), expérience qui les a donc menées à insuffler à leurs filles la volonté d'être autonomes. Ainsi, une jeune femme, diplômée en journalisme, raconte que sa mère a tout fait dans la mesure de ses capacités pour que ses enfants réussissent à l'école: "Elle faisait tout pour qu'on réussisse, elle nous levait très tôt, comme toutes les mamans, elle nous bichonnait, elle nous habillait, elle nous achetait les meilleurs vêtements [...], enfin elle

nous a toujours dit "l'école, c'est tout" [...]. C'était tous les soirs: le cartable, le journal de classe, tout le train-train quoi, ce qu'avaient dit les profs, l'institutrice [...]. On pouvait pas regarder la télévision [...]. Du moment qu'on était en ordre [pour l'école], c'était l'important. [...]. Pour elle, ce qui compte d'abord, c'est ça. Il y a un truc qu'elle nous a toujours dit "C'est qu'il faut jamais compter sur personne et encore moins, pour une femme, compter sur un mari" [...] ma mère a aussi eu un parcours particulier avec mon père, elle fait difficilement confiance aux hommes." Cette mère transmet à sa fille la valeur des études en rapport avec sa propre expérience de femme. Et puis surtout, elle perçoit la réalisation d'études comme une opportunité à saisir: "Pour ma mère, ça a été une honte, entre guillemets [de n'avoir pas fait d'études] et, en dehors de la honte, un dû, dans le sens où en Europe, ici, tout t'est donné, et ne pas étudier c'est un peu stupide, et elle n'aurait pas voulu que ses enfants n'étudient pas [...]. Pour ma mère, ça aurait été ridicule d'avoir des enfants ici en Europe qui n'aient pas étudié."

Dans le troisième cas de figure, ces filles ont eu affaire à des parents qu'on pourrait qualifier de conservateurs, qui n'ont accordé aucun soutien à la scolarité de leurs filles. Ici, les projets parentaux sont orientés soit vers un retour rapide au pays, soit vers le mariage de leurs filles (seule réalisation attendue de la femme). Ainsi, une jeune femme a appuyé ses projets scolaires sur l'islam, arguant du fait qu'il n'y a pas d'interdit religieux concernant la scolarité des filles et affichant un comportement irréprochable (port du foulard, prières, mariage pendant ses études avec un musulman, suivi rapidement de la naissance d'un enfant...). Cette dernière m'explique donc qu'elle a développé ses projets scolaires à l'encontre des souhaits de ses parents: "Pour moi, les études avaient beaucoup d'importance, parce qu'en fait c'était une forme d'indépendance [...]. Quant à mes parents, ils n'en ont jamais vu l'utilité parce qu'un jour j'allais me marier et je devais dépendre de mon mari." Face à des parents très croyants, cette jeune femme a utilisé un instrument de poids pour appuyer sa décision de poursuivre ses études, l'islam: "J'ai juste utilisé la religion avec vraiment toute vigueur, j'ai vraiment insisté sur le fait qu'il n'y avait personne qui pouvait m'empêcher de faire des études parce qu'il n'y a aucun texte de loi qui dit que la femme n'a pas le droit de faire des études, au contraire c'est elle qui doit élever ses enfants, qui doit avoir des connaissances, qui doit gérer son ménage et donc elle doit avoir une culture minimum, elle a un droit à l'intelligence comme tout le monde." Ce père accepte finalement le choix de sa fille parce qu'il ne constitue pas une infraction par rapport à l'islam, référence première pour lui.

Dans ce dernier cas, c'est-à-dire lorsque les parents ont refusé d'investir dans la scolarité de leurs filles, c'est parce qu'ils percevaient dès le départ la contradiction entre la poursuite d'études et le maintien d'un certain statut de la femme: ils ont refusé les projets scolaires de leurs filles parce que ceux-ci étaient en contradiction avec le modèle féminin qu'ils projetaient pour elles.

Par contre, dans le cas où ces jeunes femmes ont obtenu un soutien dans leurs projets scolaires, celui-ci a finalement révélé l'existence d'un "choix

impossible” pour leurs parents (Sayad 1979). En fait, ces parents sont habités par un double projet inconciliable face au devenir de leurs enfants : d'un côté, ils souhaitent que leurs enfants deviennent comme des “Belges” (et réussissent scolairement, socialement et professionnellement) et, de l'autre, ils voudraient qu'ils demeurent des “Maghrébins” et conservent les traditions (mais en demeurant alors, pour leur malheur, des immigrés parmi les immigrés et comme les immigrés). Ce choix impossible est apparu clairement à travers l'injonction contradictoire émise par ces parents : d'un côté, ils demandaient à leurs filles de réussir leurs études, d'aller à l'université, de réussir professionnellement et, de l'autre, ils leur demandaient de ne pas oublier d'où elles venaient, leur culture, leur religion, ils leur demandaient d'agir en respectant le modèle “maghrébin” en ce qui concerne la sexualité, le mariage, la maternité, le respect des exigences parentales... Cependant, pour réussir leurs études et en raison de cette réussite, ces jeunes femmes sont apparues comme devant affronter la nécessité de faire des choix, choix qui les menaient à adhérer à des normes et des valeurs différentes de celles de leurs parents, valeurs relatives le plus souvent à leur vie en tant que femmes (vivre seule, faire un mariage mixte, etc.). Ainsi, les parents réalisaient a posteriori qu'ils avaient fait un choix impossible : investir dans la réussite scolaire de leurs filles, c'était leur permettre de devenir autres, de devenir des enfants dans lesquels ils ne se reconnaissaient plus entièrement. Au bout du compte, si ces parents sont fiers de la réussite de leurs filles, ils ont cependant dû en payer le prix : pour tous, l'éloignement culturel et social de leurs filles et, pour certains, la déception que leurs filles, en l'occurrence, ne soient pas leurs fils.

## Ambivalences et contradictions de l'héritage

Le dépassement de la condition des parents entraîne toujours des rapports complexes et contradictoires entre enfants et parents, qu'il s'agisse ou non d'enfants d'immigrés. Cette situation est caractéristique des sociétés différenciées où domine la promotion scolaire en tant qu'instrument de mobilité sociale : la transmission familiale n'est plus automatique, elle est désormais soumise au verdict de l'institution scolaire. Le fils d'ouvrier ne sera plus nécessairement ouvrier si l'école sanctionne sa réussite. Bourdieu analyse cette situation à travers le thème des “contradictions de l'héritage” : pour réussir dans la vie, ou pour réaliser sa propre vie, le fils doit refuser l'héritage du père, devenir autre. Le sociologue écrit alors que le père ressent à l'égard de la réussite de son fils une ambivalence qu'il manifeste par cette injonction contradictoire : sois comme moi, fais comme moi, continue-moi et accepte l'héritage, mais dans le même temps sois différent, construis ta propre vie, vas-t-en pour réussir... Et cette ambivalence finit par toucher le fils lui-même :

“Le produit d'une telle injonction contradictoire est voué à l'ambivalence à l'égard de soi-même, et à la culpabilité, du fait que la réussite, en ce cas, est vraiment meurtre du père: coupable de trahir s'il réussit, coupable de décevoir, s'il échoue” (Bourdieu 1993, 715).

De même, dans l'immigration, le sentiment mitigé de réussite qui anime les parents n'épargne pas les filles elles-mêmes, elles sont conscientes du fossé qui les sépare désormais de leurs parents. Parfois, cela va jusqu'au sentiment d'avoir trahi ses parents ou d'avoir perverti leurs projets. C'est ce qu'a exprimé une autre jeune femme: “[Mon père...], c'est comme s'il avait été dupé, [...] il a misé sur moi et quelque part finalement même si j'ai fait ce qu'il avait envie au niveau études ou profession, à côté de ça, dans la vie, il trouve dommage que j'aie épousé moi le garçon que j'avais envie d'épouser [...] et puis qu'après, de toute façon, je ne revienne pas à sa loi à lui”.

Nous voyons donc que la valorisation de la réussite scolaire peut constituer le point de rencontre entre les aspirations des parents et celles de leurs filles. Ainsi, la plupart des jeunes femmes interrogées ont obtenu un soutien parental, mais ce soutien a révélé a posteriori que ces parents n'étaient pas nécessairement prêts à assumer les conséquences de la réussite de leurs filles à l'université. La divergence apparaît clairement dans la fonction attribuée à cette réussite. Si les parents y voient principalement un outil de promotion sociale, leurs filles y voient surtout un instrument d'émancipation, une manière d'acquérir certains savoirs ou simplement de se réaliser et d'être reconnues comme des individus autonomes et responsables. Deux remarques cependant. D'abord, la grande majorité de ces jeunes femmes s'inscrit dans des trajectoires scolaires sans échec. La poursuite d'études universitaires, dans ces conditions, leur est apparue comme un “cheminement normal”, semblable à celui de toute jeune femme qui aspire à faire des études. Ensuite, l'étude n'a pas été axée sur les contextes institutionnels et la question de la qualité des établissements scolaires qu'elles ont fréquentés n'a donc pas été développée. C'est une lacune de cette recherche mais elle correspond à un choix, celui de se concentrer sur les processus intrafamiliaux et intergénérationnels dans l'immigration qui mènent à la réussite scolaire.

Au bout du compte, les trajectoires de vie de ces jeunes femmes sont toutes apparues comme singulières, originales. Il est donc impossible et vain de conclure à un modèle “déterministe”, d'établir une liste de facteurs récurrents menant à la réussite universitaire. Nous avons cependant vu l'importance de considérer la mobilisation parentale autour du projet scolaire. Et puis, surtout, un point commun rassemble ces jeunes femmes, c'est l'importance de leur personnalité, laquelle leur a permis de modifier le cours de leur histoire et de mettre à mal les logiques de reproduction sociale. Non seulement la double logique de reproduction évoquée en début d'article, à savoir, premièrement, celle qui est liée à la domination de genre: filles de mères édu-

quées dans la “tradition arabo-musulmane”, elles sont devenues des femmes revendiquant une autonomie de corps et d'esprit. Deuxièmement, celle qui est liée à la domination socio-économique: filles d'immigrés économiques pour la plupart illettrés et appartenant à des catégories professionnelles souvent déclassées, elles ont accompli une ascension sociale par leur réussite universitaire. Mais ces jeunes femmes mettent surtout à mal cette logique de domination sociale fondée sur une injonction paradoxale qui, d'une part, les exhorte à s'assimiler à une identité sociale féminine attendue et qui, d'autre part, les enferme dans la logique de reproduction symbolique d'une identité “immigrée”. Ces filles d'immigrés tendent à refuser toute assignation identitaire et sont, tant bien que mal, à la recherche de nouvelles manières d'être femmes et filles d'immigrés, sans l'être (i.e. immigrées) pour autant, et c'est sans doute ce dernier aspect qui leur pose tant de difficultés. La fille d'immigrés n'est pas une immigrée, ni d'un point de vue culturel, ni d'un point de vue socio-économique, mais elle le reste encore trop souvent d'un point de vue symbolique à travers les représentations sociales dominantes qui tendent à les confiner à une identité stigmatisée.

Pour conclure, je laisserai la parole à cette jeune femme, fille d'immigrés algériens, dont les propos reflètent l'exaspération qu'elle ressent face à cette domination symbolique: “Je dirais [que je ne suis] ni belge, ni algérienne, non, mais finalement un peu comme les Noirs américains, c'est-à-dire autre chose [...]. [La deuxième génération] c'est une génération qui va avoir à construire autre chose [...]. Ça ne m'intéresse pas de savoir si je me sens plus algérienne ou si je me sens plus belge, [...] j'ai des affinités par rapport à certaines conceptions et pas d'autres. [...] pas mal de Belges me considèrent comme étant une Belge, ce que je refuse, [... il y a] cette espèce d'arrogance qui fait que dès qu'on a choisi une manière de vivre qui est autre, pour eux, on est tombé de l'autre côté, c'est-à-dire qu'on a épousé la culture occidentale [...] qui d'emblée est supérieure à l'autre.”

## Bibliographie

- ABOU SADA G. & ZEROULOU Z. 1993 “L'insertion sociale et professionnelle des jeunes diplômés issus de l'immigration”, *Critique régionale. Cahiers de sociologie et d'économie régionales*, 19, 1993, 7-39
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1964 *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit
- BOURDIEU P. 1966 “L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture”, *Revue française de sociologie*, VII, 325-347
- BOURDIEU P. 1993 *La misère du monde*, Paris, Seuil
- BOUHDIBA A. 1975 *La sexualité en Islam*, Paris, PUF, collection Sociologie d'aujourd'hui
- CAMILLERI C. & VINSONNEAU G. 1996 *Psychologie et culture: concepts et méthodes*, Paris, Armand Colin

- FERRAROTTI F. 1983 *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris, Méridiens-Klincksieck
- GOFFMAN E. 1973 *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*, Paris, Les Éditions de Minuit
- GOFFMAN E. 1973 *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*, Paris, Les Éditions de Minuit
- GOFFMAN E. 1975 *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*, Paris, Les Éditions de Minuit
- GUENIF SOUILAMAS N. 2000 *Des "beurettes" aux descendantes d'immigrants nord-africains*, Paris, Grasset-Le Monde
- KAUFMANN J.-Cl. 1996 *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan
- LACOSTE-DUJARDIN C. 1992 *Yasmina et les autres de Nanterre et d'ailleurs. Filles de parents maghrébins en France*, Paris, La Découverte
- OUALI N. & REA A. 1994 "La scolarité des élèves d'origine étrangère: différenciation scolaire et discrimination ethnique", *Critique régionale. Cahiers de sociologie et d'économie régionales*, 21/22, 7-55
- PENEFF J. 1995 "Entretiens biographiques et rapports de classe", *Current Sociology*, 4, 54-59
- SAYAD A. 1977 "Les trois âges de l'émigration algérienne en France", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 15, 59-79
- SAYAD A. 1979 "Les enfants illégitimes", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 25, 61-81 (première partie) et 26-27, 117-132 (deuxième partie)
- SAYAD A. 1999 *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, (Préface de P. Bourdieu), Paris, Seuil
- STRAUSS A. 1992 *Miroirs et Masques. Une introduction à l'interactionnisme*, Paris, Métailié
- VALLET L.-A. 1996 Les élèves étrangers ou issus de l'immigration: les résultats du panel français dans une perspective comparative, in *Réussite scolaire et universitaire, égalité des chances et discriminations à l'embauche des jeunes issus de l'immigration*, Colloque européen, Université Paris 7-CNRS-Université Paris 8, URMIS (EP 72)
- VALLET L.-A. et CAILLE J.-P. 2000 La scolarité des enfants d'immigrés, in van ZANTEN A. (dir), *L'école. L'état des savoirs*, La découverte, 293-301
- VAN HAECHT A. 1990 *L'école à l'épreuve de la sociologie*, Bruxelles, De Boeck
- ZEHRAOUI A. 1996 "Processus différentiels d'intégration au sein des familles algériennes en France", *Revue française de sociologie*, XXVII-2, 237-261
- ZEROULOU Z. 1988 "La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une recherche en termes de mobilisation", *Revue française de sociologie*, XXIX-3, 447-470

## Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : accumulation de ressources et allongement des réseaux

---

FRANÇOISE LANTHEAUME  
UMR Éducation & Politiques (INRP-Lyon 2)  
19 Mail de Fontenay  
69347 LYON Cedex 07 France

L'enseignement de l'histoire est présent tout au long de la scolarité des enfants puis des adolescents français. Un nombre d'heures non négligeable lui est consacré dans toutes les filières, des enseignants spécialisés et formés à l'université assurent son enseignement dans le second degré et il donne lieu à des épreuves aux examens de fins de cycles. Autant de signes de la place, jamais démentie, d'un enseignement de l'histoire utilisé dès le XIX<sup>e</sup> siècle comme un outil de socialisation politique. Le projet consistait à fabriquer des Français par l'inculcation de valeurs politiques de démocratie, de liberté, d'égalité mais aussi de respect de l'ordre établi et des glorieux ancêtres au moyen d'un récit historique public scolarisé. Ainsi était développé un sentiment d'appartenance à une communauté définie par sa forme politique (république parlementaire) et son espace de référence (l'État-nation, élargi à l'empire jusqu'aux années 1960).

Le constat de la pérennité du poids de cet enseignement doit cependant être limité : les changements de programme, d'organisation des enseignements et des épreuves aux examens, accélérés à partir des années 1970, témoignent d'une difficulté à construire un accord sur les savoirs à sélectionner puis sur leurs formes de transmission. Dès lors, le curriculum d'histoire a été gagné par l'instabilité révélant un trouble sur le sens de cet enseignement. Ses modifications successives, les débats publics passionnés soulignent la difficile actualisation du projet de socialisation politique des jeunes par l'enseignement de l'histoire. L'instabilité de ce curriculum interroge sur les difficultés rencontrées pour stabiliser à l'échelle nationale une vision commune de ses ambitions culturelles malgré des tentatives renouvelées. Désormais, la transmission de valeurs politiques à travers l'apprentissage des heures et malheurs de la nation ne va plus de soi, pour autant, aucun modèle alternatif ne

fait consensus créant une difficulté pour les enseignants à qui est déléguée la responsabilité de faire des choix en situation. Cela pose la question, générale, de la sélection des savoirs dans une société critique (Boltanski 1990, 130) qui conserve le projet de rendre les élèves membres de la société par le partage d'une culture et d'une mémoire communes censé faciliter l'adhésion à un bien commun référé à des principes de justice conçus comme universels.

La fabrication des contenus d'enseignement reste une énigme si l'on ne se contente pas de les envisager comme des savoirs savants en miniature. Elle a été étudiée de façon à la fois précoce et tardive par la sociologie française : il a fallu près d'un demi-siècle pour que les travaux fondateurs de Durkheim soient repris. Entre temps, l'intérêt de la société et de la sociologie s'était orienté vers les modalités de démocratisation de l'enseignement sur laquelle un consensus était plus aisé (Derouet 2003).

Durkheim a inauguré au début du XX<sup>e</sup> siècle la réflexion sociologique sur les contenus d'enseignement à partir d'une étude historique de leur sélection. Il a montré que les programmes et les idéaux pédagogiques sont des faits sociaux datés, dont l'existence est étroitement liée aux évolutions culturelles (Durkheim 1924, 1938). Pour lui, la fonction de socialisation de l'école s'effectue en partie par les savoirs et les valeurs qu'elle transmet. Leur partage assure la stabilité de la société et le maintien du consensus qui lui permet d'exister. La voie était tracée pour aborder ensemble les dimensions politiques et institutionnelles, l'évolution des connaissances, celle des contenus d'enseignement et leur mode de transmission. Dans les années 1960-1970 la sociologie critique (Bourdieu & Passeron 1964, 1970) a enraciné la théorie de la reproduction dans la nature même des savoirs qui contribuent à la légitimation de l'ordre social par l'école. L'entreprise de dévoilement d'intentions et de réalités cachées sous le discours débouche sur une critique des savoirs scolaires replacés dans l'arène des conflits sociaux et rapportés à des intérêts de groupes particuliers. L'absence d'autonomie ou l'autonomie relative du système scolaire constitue un point commun aux deux approches.

La nouvelle sociologie de l'éducation britannique a, pour sa part, bâti une théorie qui identifie un curriculum caché qui n'a parfois qu'un rapport lointain avec le curriculum prescrit, mais véhicule des normes, des valeurs, des conceptions à visée éducative en lien avec les besoins de la société à un moment donné (Forquin 1984, 1989, 1997). Dans les deux cas, curricula prescrit et caché, la part du patrimoine sélectionnée pour être enseignée, les évolutions de contenus disciplinaires et pédagogiques résultent de luttes sociales : ils reflètent l'état des rapports de pouvoir et de domination dans la société (Young 1971). Cette conception souligne le caractère contingent des curricula également mis en valeur par Bernstein (1967) qui relie l'organisation des programmes à la conception de la justice et de l'intégration sociale dont il distingue deux modèles correspondant chacun à une conception des

contenus d'enseignement. La nouvelle sociologie de l'éducation britannique a donc ouvert des voies pour aborder le curriculum en mettant l'accent sur l'existence d'une relation entre stratification sociale et stratification des savoirs, entre principes politiques et organisation du curriculum et a pris ses distances avec l'analyse fonctionnaliste.

D'autres sociologues, en France, s'appuyant sur Durkheim, concluent cependant à une certaine autonomie du système scolaire qui aurait sa chronologie non réductible à celles des évolutions politiques, sociales et culturelles (Isambert-Jamati 1970, 1990). Ils affirment l'indépendance relative des savoirs par rapport à la conjoncture sans pour autant négliger le rôle joué par la dimension politique ni ignorer les luttes et les enjeux sociaux. Les recherches d'Isambert-Jamati et Plaisance (1986) mettent aussi l'accent sur le rôle des enseignants et des élèves dans les modifications des contenus et des méthodes surtout attribuées à l'évolution des origines sociales des uns et des autres ainsi qu'aux représentations et aux attentes des enseignants par rapport à leurs élèves. Ces conclusions peuvent être rapprochées de travaux qui expliquent l'évolution du curriculum en attribuant un rôle majeur aux effets des initiatives et ajustements des acteurs. Ce modèle "bottom up" rompt avec une conception descendante de la définition des contenus et de leur organisation (Goodson 1988) et insiste sur le rôle des objectifs implicites dans la définition du curriculum (Young 1998). D'autres s'intéressent à ce qui est réellement transmis aux élèves et au rapport entre les savoirs enseignés et le sens que lui attribuent les élèves, en braquant le projecteur sur ceux-ci (Baudelot Establet 1989, Charlot Bautier & Rochex 1992). Enfin, la crise de l'universalisme qui génère celles de l'État-nation et de l'intégration qui lui est liée, est mise en avant par certains pour expliquer la difficulté à définir des contenus d'enseignement qui fassent accord (Gautherin 2000).

L'histoire des disciplines a, quant à elle, permis d'appréhender la dimension scolaire de certains savoirs (Chervel 1977). Pour l'histoire, Prost (1998) insiste sur l'autonomie des savoirs scolaires (définis par leurs contenus, exercices, méthodes d'évaluation, finalités et leurs enseignants) par rapport aux savoirs savants. En priorité, les contenus d'enseignement ont été étudiés en France sous l'angle de la transposition didactique (Verret 1975, Chevallard 1985, Astolfi & Develay 1989, Monniot 1993, Develay 1995). Il s'agit de comprendre, dans une perspective d'efficacité, comment s'opère la transformation des savoirs savants sélectionnés en savoirs enseignés, mais pour une discipline comme l'histoire, superficiellement touchée par la didactique, l'idée selon laquelle les savoirs enseignés sont directement issus de la science et donc neutres est encore largement partagée par les enseignants. "L'opacité des savoirs" (Lahire 1999) demeure une réalité, surtout dans le processus de production de savoirs enseignables.

Certains travaux ont cependant éclairé la fabrication du curriculum en examinant le processus de construction de contenus d'enseignement précis. Cooper (1983) a étudié les transformations des programmes de mathématiques en Angleterre et formule des propositions sur les types de relations nouées entre les "sous-groupes" concernés par la définition du curriculum et caractérisés par des conflits, des coopérations, des alliances, des compétitions, des compromis. Il souligne l'importance des ressources dont ils disposent et associe l'orientation de leur action à ce qu'ils en attendent. En France, Grosbois, Ricco & Sirota (1992) ont étudié "le parcours du savoir" à propos d'une notion de biologie qui apparaît comme le résultat de la rencontre entre plusieurs "sphères" (savantes, de formation ou scolaires) plus ou moins indépendantes contribuant à la production des savoirs et à la définition des contenus d'enseignement; une mutation du savoir au cours de leur passage dans ces différentes sphères expliquerait l'état des savoirs enseignés.

Ces dernières propositions ont été mises à l'épreuve dans les recherches évoquées ici, qui se sont inspirées aussi de l'anthropologie des sciences et de la sociologie de la traduction (Callon 1986, Latour 1988, Latour & Woolgar 1989). La production de savoirs scientifiques et techniques y est comprise comme le résultat d'une coordination entre des entités diverses à partir de la mobilisation de ressources par des groupes d'acteurs qui constituent des réseaux connectés par des personnes, des lieux, des objets. La coordination est, là, le résultat d'un processus caractérisé par plusieurs opérations: traduction, enrôlement, intéressement. Cette théorie a orienté des recherches visant à mieux comprendre l'évolution du curriculum formel d'histoire (des textes officiels aux manuels scolaires) en France en se fondant sur une sociologie constructiviste inspirée d'une sociologie de l'action qui accorde une place à la théorie de la mobilisation des ressources (Oberschall 1973, Dobry 1986) et aux débats auxquels elle a donné lieu.

La réflexion s'appuie sur des résultats de recherches effectuées à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) (Lantheaume & al. 2000) et pour un doctorat (Lantheaume 2002). Le point commun à ces travaux est l'étude de l'évolution du curriculum formel d'histoire en France face à la diffusion de la critique et ses conséquences sur la visée de socialisation politique de cet enseignement. Les exemples proviennent du doctorat, à partir du cas de l'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie en lycée depuis les années 1930, examine comment une question vive se transforme en savoir enseignable et ce que cela nous apprend sur l'évolution du curriculum.

Nous présenterons d'abord les principales caractéristiques de l'enseignement de l'histoire en France depuis les années 1930 sous l'angle des effets de la critique et de la massification sur le curriculum formel. Les parties suivantes seront consacrées aux conséquences contradictoires de l'accumulation des

ressources mobilisées pour faire tenir ce curriculum et de la modification des réseaux qui ont contribué à sa définition. Enfin, quelques propositions pour le développement d'une sociologie du curriculum "à la française" seront formulées.

## **L'enseignement de l'histoire en France : une mission de socialisation politique confrontée au choc de la critique et de la massification**

### **Une mission de socialisation politique jamais démentie**

La place de l'histoire dans l'enseignement français ne peut être comprise sans évoquer les liens étroits tissés entre le projet républicain, les sciences historiques et l'enseignement (Prost 1996, Nora 1984). Durkheim en fournit un exemple. Alors qu'il préconise de restituer aux élèves l'histoire de la construction des savoirs afin de développer leur rationalisme, il limite cette démarche aux sciences de la nature. Pour l'enseignement de l'histoire, sa préoccupation épistémologique disparaît et les connaissances historiques sont à présenter, écrit-il dans *L'éducation morale*, "comme le produit naturel de tout le développement antérieur... (ainsi)... l'enfant... comprendrait que les droits qui lui sont aujourd'hui reconnus..., tout cela est l'œuvre non de telles ou telles individualités, de telle ou telle génération, mais de cet être à la fois personnel et impersonnel qu'on appelle la France..." (Durkheim 1992, 234). La naturalisation des savoirs reprend le dessus, leur historicité est gommée, la finalité politique l'emporte : l'enseignement de l'histoire a pour vocation de contribuer à intégrer une génération dans la société française en lui inculquant "l'esprit collectif". Pour Seignobos, historien et auteur de programmes d'enseignement, figure emblématique avec Lavisson de l'articulation entre les mondes de la science, de la politique et de l'enseignement (Nora 1962) la mission de l'enseignement de l'histoire en France et le rôle des enseignants sont premiers : "c'est sur les professeurs d'histoire que retombe la mission de faire l'instruction politique des futurs citoyens" (Seignobos 1907, 24). Le projet de faire des élèves des futurs électeurs et, pour des lycéens, les dirigeants du pays, a légitimé et orienté l'enseignement de l'histoire en France. Celui-ci joue ainsi un rôle de "propédeutique du social" (Prost 1996, 26). Cette mission de socialisation politique ne s'est jamais démentie. En 2000, un inspecteur général rappelle la mission du système éducatif et de l'enseignement de l'histoire consistant à "construire des citoyens... [et à] continuer à faire des Français..." (Borne 2000, 171). Cependant, il a fallu composer avec l'évolution de la science historique et du public scolaire sans oublier la conjoncture qui incitait à une relecture critique d'épisodes de l'histoire natio-

nale. L'enseignement de l'histoire n'a pas non plus été à l'abri des assauts de la sociologie critique qui, contrairement à Durkheim mettant l'accent sur la fonction d'intégration de l'enseignement pour constituer la société, souligne son rôle dans la reproduction d'une stratification sociale dénoncée. De plus, depuis les années 1930, il n'a cessé d'être remis en cause et a été l'objet de vifs débats médiatisés qui se sont nourris de trois mouvements : la massification de l'enseignement fait se retrouver sur les bancs de l'école, du collège et du lycée des élèves aux origines sociales et culturelles plus diversifiées ; la diffusion de la critique a fragilisé la légitimité des savoirs scolaires (Derouet 1992, 2000, Hirschhorn 1993) ; l'interrogation de la pertinence de l'État-nation comme espace de référence qui n'est cependant pas remplacé par un autre (le monde, l'Europe, la région ?). L'universalisme des modèles a ainsi été battu en brèche. L'enseignement de l'histoire est désormais tiraillé entre l'exigence de scientificité, la réalité d'un public plus hétérogène, des attentes institutionnelles contradictoires (entre transmission patrimoniale et approche critique) et une conjoncture politique qui bouscule une partie de sa doxa (dont le projet républicain assimilationniste a longtemps fait partie).

La diffusion de la critique dans l'enseignement de l'histoire s'est traduite par une attitude intellectuelle faite de distance (ne pas être dupe, manier le second degré, relativiser, décoder les messages et dévoiler les réalités sous les discours ou images..., s'interroger sur le vrai qui serait caché derrière un fauxsemblant) et de volonté de maîtrise de cette distance utilisant la critique comme outil pour étudier des documents écrits ou iconographiques, par exemple. Cependant, elle revient en boomerang vers celui qui la manie sous la forme de la dénonciation ou du relativisme. L'un et l'autre étant incompatibles avec un projet de transmission patrimoniale et de socialisation politique à partir de valeurs claires, il s'ensuit une déstabilisation des contenus d'enseignement et des enseignants.

## **Multiplication et diversification des ressources mobilisées**

Pour sortir de l'incertitude, des rapprochements entre savoirs scolaires et savoirs savants sont tentés. Ainsi la rupture épistémologique introduite par les *Annales* puis les problématiques de la nouvelle histoire et de l'histoire du temps présent sont-elles intégrées. Chacune a été l'occasion de débats publics impliquant la sphère politique, certaines ont avorté (l'adjonction de l'économie, devenue discipline d'enseignement), d'autres ont été abandonnées ("l'éveil" en primaire, en 1980) ou amendées (introduction de la longue durée)... L'incertitude persiste. En amont, la science est sollicitée pour justifier les modifications de contenus, tandis que la prescription pédagogique (la didactique est ignorée) est plutôt justifiée par l'aval : évolution des publics, revalorisation d'une discipline à l'aura ternie, accession à une démarche

d'historien et au "sens critique" voire moyen de faire taire des maîtres jugés trop bavards. Les références scientifiques sont celles de l'histoire savante sans que les courants historiographiques soient explicités ou que des choix soient faits entre eux. Les préconisations pédagogiques sont rarement référées à des connaissances scientifiques (à l'exception des textes de 1977 qui s'appuient sur la psychologie cognitive).

L'analyse des textes officiels depuis les années 1930 montre la coexistence de conceptions anciennes (histoire événementielle, surtout politique et franco-centrée, éventuellement édifiante) et nouvelles de la discipline (plus structurale dans les années 1970, plus économique et culturelle dans les années 1980...). L'évolution tient plus de glissements progressifs et de recouvrements partiels que de ruptures; la nouvelle prescription n'élimine pas l'ancienne. Le passage de la critique n'est pas net: on assiste plus à une imprégnation progressive qu'à une crise, même si des temps forts sont observés qui nuancent l'impression de continuité donnée par une première lecture des instructions officielles.

Ainsi, l'étude de la façon dont la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie ont été traitées montre la capacité du curriculum formel à "refroidir" les thèmes les plus "chauds", sources de controverses et non stabilisés scientifiquement, en utilisant des moyens variés: organisation des programmes (renvoi de la question algérienne dans la partie "civilisation" en fin de programme dans les années 1970 ou dissémination entre chapitres dans les années 1980-1990), occultation (du point de vue du colonisé), dévolution aux documents, au sein des manuels, des controverses potentielles ou de la défaillance de l'État dans la mise en œuvre des valeurs de la République, atténuation à l'aide de figures de rhétorique adaptées ou d'un changement d'échelle. Ce dernier, accompagnant l'évolution des programmes, a permis de passer du téléobjectif qui ne voit que les détails, jusqu'aux années 1960, au grand angle qui, ensuite, embrasse une réalité si large (longue durée, vision mondiale et approche géopolitique) qu'elle peut rendre invisible certains éléments constitutifs du processus de colonisation/décolonisation. Ainsi, l'analyse de soixante-sept manuels de lycée en circulation de 1937 à 1998 montre que la colonisation de l'Algérie passe d'une fonction d'illustration de la grandeur de la République, grâce à un récit détaillé de l'activité militaire et administrative, à une fonction d'exemple, parmi d'autres, du phénomène colonial à l'échelle de l'Europe ou de la planète. De même, la violence coloniale, de l'ordre du récit de l'exploit militaire, de l'excès éventuel au début de la période devient une évidence non explicitée, sorte d'attribut normal de la colonisation, jamais décrite ni analysée dans un texte de leçon désormais réduit à des items généraux ou factuels. Son lien avec la construction de l'identité française n'est jamais étudié, indicateur du difficile *aggiornamento* de la mission de

socialisation politique d'un enseignement qui s'adresse désormais aussi aux enfants issus de l'immigration algérienne (Lantheaume 2003).

Le choc de la critique sur le curriculum apparaît atténué et connaît une chronologie en partie propre. Les ajustements successifs montrent que le curriculum formel a réinterprété les ressources développées par les sciences sociales et issues du débat public, en fonction de ses enjeux et des principes politiques référents du curriculum d'histoire. Ainsi, la tentation de la relativisation s'incarne, à partir des années 1980, dans la lecture de séquences historiques à travers les droits de l'Homme, volontiers traduits en système d'équivalence entre ceux qui sont étiquetés comme victimes : colons dépossédés par la décolonisation/colonisés opprimés, torturés de toutes origines. Cette grille de lecture a eu un effet contradictoire : elle a permis d'aborder les questions les plus conflictuelles, souvent ignorées par l'enseignement jusqu'aux années 1980, tout en contribuant à les diluer, à les décontextualiser. Le traitement par les manuels de la torture pendant la guerre d'Algérie est significatif de cette tendance. Ils en font largement mention. Jusque récemment, elle est associée à la seule "bataille d'Alger" et aux excès de "certains militaires" (Hatier 1993 et 1995) ou mentionnée sans précision : "la torture est utilisée" (Istra 1989, Bertrand-Lacoste 1998). Trois manuels seulement évoquent les responsabilités du gouvernement qui "tolère" (Armand Colin 1983) ou "couvre" (Nathan 1989 et 1998) ces pratiques. Le manuel de Nathan de 1989 précise que c'est un "gouvernement de gauche" qui a accepté ces pratiques alors que celui de 1983 affirmait que la torture est "niée par les autorités". L'interprétation dominante est celle d'un engrenage entre massacres des uns et des autres mais les manuels restent imprécis. Ceux des mouvements nationalistes algériens, parfois évoqués dans les manuels des années 1980, le sont de façon vague et décontextualisée dans les manuels plus récents, à tel point que le Hatier de 1998 affirmant que la torture française est une réponse aux massacres d'Européens (252), sans dire lesquels, fait figure d'isolé. Les manuels renvoient ainsi dos à dos les belligérants et leurs pratiques. Ils organisent une mise en équivalence, qui relève plus de la loi du talion que de la tentative de compréhension, entre l'usage, attesté avant 1954, de la torture par un État démocratique pour maintenir sa domination et sa pratique par les mouvements nationalistes algériens. Mais l'équivalence n'est pas tout à fait tenue car elle oppose la barbarie (naturelle ?) des nationalistes algériens à la barbarie "exceptionnelle" et limitée dans le temps d'une fraction de l'armée souvent réduite aux parachutistes. De plus, l'efficacité de la torture soulignée par certains manuels pourrait presque la justifier (Armand Colin 1983, 283). Cependant, ce qui la condamne le plus fermement du côté français est la crise morale qu'elle provoque en France, souvent évoquée par les manuels qui valorisent ceux, "intellectuels", "étudiants", "les Églises", "la presse" qui, de façon homogène, auraient manifesté leur opposi-

tion. L'équivalence est de nouveau battue en brèche car cette réaction "morale" n'est pas signalée côté algérien. Elle localise ces pratiques en Algérie et tait celles qui se sont développées en France même ; elle fait des opposants à la torture l'incarnation de la France au moment où le pouvoir est incapable de représenter la continuité des valeurs de la République... Le traitement de cette question, "chaude" s'il en est, montre la capacité des manuels à mobiliser plusieurs systèmes explicatifs, à manier la critique tout en sauvegardant l'idée d'un bien commun, de l'ordre des valeurs, qui fait l'impasse sur une analyse historique. Les choix faits pour le curriculum formel traduisent ainsi un problème politique en problème moral, abstrait. La référence n'est plus l'État-nation et la République avec leur universalisme délibéré, mais la patrie imaginaire des droits de l'Homme et sa collectivisation des horreurs. Cette solution pour sortir de la tension entre la dimension patrimoniale et la dimension critique pose cependant problème quand l'analyse historique est moins sollicitée que l'indignation morale ou la compassion pour les victimes.

C'est moins le relativisme scientifique qui a gagné l'enseignement de l'histoire en lycée qu'une critique qui s'apparente souvent à la dénonciation, ce qui met le curriculum d'histoire en phase avec l'air du temps où la critique dénonciatoire est une compétence largement partagée. Par contre, la critique fondée sur la confrontation de points de vue situés (historiquement, socialement, culturellement) est peu présente. L'imprégnation progressive du curriculum par une critique transformée en évidence va à l'encontre de l'objectif d'intégration des nouvelles générations issues de l'immigration en gênant la constitution d'une mémoire commune par l'évitement de l'analyse historique. Le curriculum est confronté à la prise en compte des mémoires communautaires. Il le fait soit en intégrant prudemment leur mémoire (de façon récente celle des pieds-noirs), soit en l'ignorant (celle des Algériens de tous bords) ou en la relativisant (celle des soldats). L'enseignement de l'histoire ne parvient pas à construire une mémoire partagée de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie du fait de la lenteur à ouvrir le curriculum à un regard non occidental et d'une oscillation entre dénonciation morale et abstraction des principes, deux formes scolaires de la critique.

Le noyau dur des méthodes préconisées, sur la période étudiée, est lié à l'utilisation de documents, associée à la transmission patrimoniale ou au développement de la faculté critique des élèves, mais la méthodologie conseillée a varié d'un texte officiel à l'autre. L'analyse du processus conduisant au succès de l'étude de documents dans l'enseignement de l'histoire depuis près d'un demi-siècle permet de comprendre qu'il résulte de la convergence de préoccupations diverses. L'étude des arguments des acteurs concernés montre que l'utilisation de documents en classe d'histoire a été mobilisée dans des logiques et au nom d'intérêts différents. Une convergence a existé entre des mondes aussi éloignés que celui des universitaires, des militants des

pédagogies nouvelles, des prescripteurs, des enseignants, des éditeurs de manuels voire celui des parents d'élèves et de leurs associations ou des élus locaux. Cette convergence est caractérisée par l'accord sur un même objet, le document, à partir de définitions distinctes de son usage et de son utilité. Cet objet savant, revendiqué par les diverses traditions historiographiques, a perdu sous sa forme scolaire à travers les réformes. La tension entre les dimensions critique et patrimoniale ne cesse de travailler la prescription, en particulier concernant l'usage des documents en classe d'histoire. Les pratiques des enseignants tranchent en dernier ressort ; elles prennent largement appui sur les manuels qui ont évolué vers la banque de données regroupant des documents. Pendant la période observée, leur rôle est souligné par la constance et l'âpreté des débats auxquels un nombre croissant de catégories d'acteurs participe. Les manuels d'histoire constituent ainsi des "objets intermédiaires" (Vinck 1999) qui relient plusieurs mondes et, en les traduisant, permettent à plusieurs logiques de coexister.

## Une accumulation de ressources créatrice de tensions entre différentes logiques

L'examen du curriculum formel laisse apparaître la diversité des ressources mobilisées : savoirs savants, débats en cours, rapports d'experts, objets, pratiques sociales, principes politiques, valeurs, institutions, associations, personnages... Cette variété correspond aussi à la prédominance du principe de coexistence sur celui de hiérarchisation des ressources au sein d'un curriculum qui préfère l'accumulation, l'enchâssement à la sélection ou l'élimination. Même les textes officiels affichant des partis pris innovants, recyclent une partie des prescriptions antérieures ou un temps abandonnées (les documents patrimoniaux par exemple). Ils permettent ainsi à de nombreux acteurs de s'y retrouver et d'accepter les modifications. Dans le même temps, l'hétérogénéité des ressources se transporte en classe. Une ressource prise dans un monde doit être adaptée, traduite, pour être acceptée par le curriculum formel (par exemple, le commentaire de document introduit par Braudel au début des années 1960, la notion de Tiers-monde et les activités spécifiques prescrites qui lui sont liées dans les années 1980. Inversement, des "objets" originaires de mondes parfois étrangers entre eux (document historique revendiqué par la science et par les pédagogies nouvelles) doivent être capables d'accueillir plusieurs définitions pour rendre possible la convergence d'intérêts caractérisés, eux aussi, par une diversité croissante. C'est ce double processus de traduction qui permet leur inscription et leur stabilisation au sein de la prescription. Le principe d'accumulation décrit et l'extension du

nombre d'entités (notions, objets techniques, groupes d'acteurs...) impliquées génèrent un effet contradictoire car si davantage sont "intéressées" (Callon 1986) à la construction du curriculum formel, leur diversité produit des tensions.

Ces tensions entre des principes de référence apparaissent notamment dans la définition des objectifs de la discipline. Malgré la continuité d'une conception civique au sein du curriculum d'histoire, sa capacité à absorber de nouveaux principes (plus industriels ou domestiques) est incontestable, comme en témoignent la vague méthodologique et la promotion à éclipses des pédagogies actives (Derouet 1992). La dimension politique a longtemps fourni un principe unificateur autour de valeurs et symboles partagés: la République, l'État-nation, le citoyen patriote, la démocratie parlementaire, les Lumières et l'héritage de la Révolution de 1789... Ces références et leur universalisme ont connu une obsolescence ou ont été relativisées depuis la vague critique et la décolonisation. L'homme que l'enseignement de l'histoire contribue à former a désormais plusieurs visages (le citoyen, l'honnête homme, le travailleur ou l'agent économique, l'homme universel...) ou, plutôt, il est envisagé comme une combinaison d'éléments. Combinatoire particulière selon les conceptions politiques: République impériale, plus ou moins sociale, centralisée ou non, cadre européen... Les qualités à privilégier chez les élèves ne sont pas les mêmes. Les textes officiels oscillent entre l'adhésion sans réserve à des valeurs politiques, la mémorisation de connaissances factuelles, la formation à l'autonomie, la logique des compétences, le développement du sens du relatif...

Une autre tension traverse le curriculum formel entre le projet de transmission patrimoniale d'une histoire et d'une mémoire communes et celui de formation du sens critique. L'accord se construit difficilement entre ces logiques et, selon les moments, les ressources mobilisées sont interprétées dans un sens ou dans l'autre. L'exemple du document et du manuel caractérisés par leurs modes de production, leurs interprétations, leurs utilisations au cours de la période en témoigne et donne une piste de compréhension de la cohabitation entre logiques: la malléabilité de certains objets circulant tout le long du réseau et supportant des interprétations diverses fournit une souplesse indispensable pour éviter des tensions risquant de détruire les liens entre mondes et protagonistes de la définition du curriculum. La diffusion de la critique a accru les tensions potentielles. Une traduction a été réalisée par l'enseignement de l'histoire en transformant des approches critiques en savoirs assertifs, en retenant la dénonciation au nom de la morale et pas au nom d'un projet politique alternatif ou en les détournant vers la compassion. La relativisation a également été une façon de traduire des savoirs critiques et de refroidir des questions "chaudes". Une nouvelle définition de la logique civique émerge dans l'enseignement de l'histoire, intégrant la critique comme

élément constitutif et faisant bon ménage avec d'autres logiques sans que cet enseignement soit affaibli par les tensions qui le parcourent.

## Allongement des réseaux et solidité du curriculum d'histoire

La reconfiguration du réseau contribuant à la définition du curriculum est un autre aspect de son évolution, qui permet de mieux comprendre sa solidité malgré les remises en cause qu'il a affrontées.

Le curriculum d'histoire, face à l'épreuve de la critique et de la massification de l'enseignement, a étendu le réseau qui contribue à sa définition et changé la place de certaines de ses composantes. L'évolution peut être caractérisée par le passage de réseaux courts, denses, limités en personnes, idées, objets, coordonnés par un petit nombre de dispositifs, à des réseaux plus longs, plus lâches, plus peuplés, aux modes de coordination plus divers.

Dans le premier cas, celui de l'enseignement de l'histoire des années 1930 à 1960, les relations étroites entre quelques historiens issus des mêmes écoles historiographiques, quelques hommes politiques et quelques représentants de la profession coordonnant leur action dans quelques lieux et instances, entrant en relation avec les enseignants par un nombre réduit d'objets (un manuel, le Malet et Isaac dans 95 % des cas, de rares textes officiels) et des visites d'inspection épisodiques, suffisaient à constituer un réseau qui faisait tenir le curriculum formel. La période suivante, jusqu'à nos jours, est caractérisée par l'intégration d'entités toujours plus nombreuses qui estiment avoir leur mot à dire : multiplication des références scientifiques et de leurs défenseurs, accroissement des manuels scolaires et de leurs auteurs apportant leurs préoccupations et interprétations ; abondance des groupes non professionnels (industriels, commerçants, élus, lobbies...) réclamant d'être partie prenante de la définition du curriculum ; exigence des enseignants d'être directement consultés (et pas seulement leurs syndicats) qui se traduit par le foisonnement des instances et des occasions de concertation sur les programmes... L'extension peut être observée à partir de l'analyse des entités devenues composantes du réseau définissant le curriculum. Par exemple, la montée des professionnels de l'éducation, des marchands et des usagers est sensible à travers des objets (l'iconographie envahissante correspond ainsi au souhait des éditeurs, des historiens, des parents, de l'institution... pour des raisons multiples), des notions (liées à la longue durée dans les années 1970, à une approche géopolitique dans les années 1980), des valeurs (la "tolérance" par exemple). La commande passée au curriculum est plurielle. La plasticité du curriculum formel résultant de cette extension du réseau recoupe celle des

logiques d'action qui le traversent : la définition de la logique civique qui prévaut dans la justification de l'enseignement de l'histoire évolue et compose avec d'autres logiques qui s'introduisent peu à peu dans le curriculum : logiques industrielle, marchande, domestique (Derouet 1992).

Le remploi d'anciennes ressources passe par un renouvellement du sens lié à l'allongement des chaînes de traduction qui caractérise la fabrication du curriculum depuis les années 1930, entre la prescription, les savoirs savants, les enseignants, les élèves par la mise en place d'instances consultatives. Le double constat, apparemment contradictoire, de continuité et de mouvement permanent a plusieurs causes : la continuité est liée à la mobilisation de ressources identiques (valeurs, objets, savoirs, institutions...) tandis que l'impression que tout bouge en même temps (programmes, conditions d'exercice, savoirs de référence, matériel technique et pédagogique...) est due, d'une part, à l'instabilité de chaque groupe d'acteurs (historiens, enseignants d'histoire ou prescripteurs ne sont pas homogènes) qui tour à tour (ou concomitamment) parviennent à faire valoir leur point de vue et, d'autre part, à la redéfinition de ressources préexistantes ou à l'introduction de nouvelles (notion de civilisation, d'histoire du "temps présent", intégration de savoirs critiques ou de l'iconographie). Le poids du prescripteur en ressort relativisé. La théorie du complot ou de la diffusion d'une idéologie officielle pour expliquer, par exemple, les orientations de l'enseignement, source de controverses, de la colonisation et la décolonisation de l'Algérie ou pour rendre compte de l'état du curriculum, ne permet pas d'en saisir l'hétérogénéité. De même, la chaîne de traduction, qui ne cesse de s'allonger par l'augmentation du nombre des acteurs parties prenantes, empêche de concevoir le curriculum comme un "relais pour des relations de pouvoir qui lui sont extérieures" (Bernstein 1992, 20). Cette dimension n'est pas absente mais elle ne suffit pas à expliquer l'état du curriculum ni son évolution car elle mésestime l'impact des intermédiaires et des entités non humaines (tels les manuels, les documents). Cependant, la prolifération de ressources subissant des traductions successives confronte le curriculum à une difficulté, en l'absence de macro acteur pour construire des équivalences viables. C'est le revers de sa capacité d'absorption de plusieurs logiques. Les controverses permanentes, la succession accélérée de réformes le concernant, s'accompagnent d'une tendance à la relativisation. Les tensions entre conceptions de l'universalisme (le citoyen membre d'une République inscrite dans un État-nation ou l'Homme intemporel dont l'espace de référence est la planète) ou entre la logique patrimoniale transmettant des savoirs non soumis au doute et la logique critique qui les déconstruit à partir de points de vue différents, révèlent les difficultés de l'enseignement de l'histoire à assumer une fonction sociale héritée. Le projet républicain et l'espace national apparaissent désormais plus difficiles à défendre et entrent en concurrence avec d'autres réfé-

rences, gagnant du terrain sans remplacer les précédentes. L'enseignement de l'histoire comme propédeutique pour de futurs citoyens adhérant aux valeurs décrétées universelles de la République, a été bousculé par la décolonisation, l'intégration de la dimension critique et d'un certain relativisme culturel (modeste cependant) dans le curriculum formel. Soumis à diverses dénonciations et mis en demeure d'inclure un plus grand nombre d'élèves plus hétérogènes, il a traversé l'épreuve au prix de multiples ajustements de ses limites, de ses contenus, des méthodes pédagogiques valorisées, des supports d'apprentissage... Trois aspects n'ont pas été remis en cause : une conception positiviste au service d'un historicisme encore prégnant, l'État et ses institutions (enseignement, justice, armée —sauf quelques égarés— organismes d'élaboration de statistiques), la science contemporaine qui a ancré l'histoire nationale du côté de la modernité en s'alliant à un État donné comme une construction rationnelle efficace et porteuse de valeurs politiques partagées.

Le curriculum a traduit les savoirs critiques. Il les a souvent transformés en savoirs assertifs quand il ne les a pas ignorés (cf. certaines réflexions historiographiques), n'en a retenu que la dénonciation ou, plus récemment, les a détournés vers la compassion (pour les "victimes" en nombre croissant). La relativisation a aussi été une façon de traduire des savoirs critiques et de refroidir des questions "chaudes". Elle a pris la forme d'équivalences qui se sont avérées difficiles à coordonner, ce qui a introduit des tensions des réajustements fréquents, plus ou moins importants, sources d'instabilité. Les derniers programmes de la période étudiée (1995) soulignent la tension entre la logique patrimoniale remise à l'honneur et la logique critique, cette dernière ne pouvant plus être supprimée d'un trait de plume, fût-elle ministérielle. Plusieurs tentatives de mises en équivalence coexistent et s'interpénètrent. Les changements d'échelle spatiale et temporelle ont affecté l'étude de la colonisation/décolonisation de l'Algérie : l'aire de civilisation et la longue durée recouvrant l'État-nation et une durée liée à l'histoire politique nationale, puis le monde a relégué l'échelon national au rang d'exemple voire disqualifié sa pertinence. De même, la détermination de nouvelles qualifications a suscité des équivalences de faits, de processus, de groupes d'acteurs, d'objets... Ainsi, la qualification de victime. De même, l'utilisation de l'iconographie supposée à la fois outil de la démocratisation, support d'apprentissage de la méthode historique, objet de transmission patrimoniale, moyen d'introduire un regard critique ou d'intéresser des élèves à l'attention flottante et de révéler un sens intrinsèque. Autre introduction dans le curriculum, qui semble une parade à l'effet potentiellement destructeur de la critique, est le maniement des savoirs positifs et critiques de façon à ce qu'ils s'équivalent.

Ces tentatives se caractérisent souvent par la brièveté de leur existence qui témoigne de la difficile stabilisation du curriculum à partir d'équivalences porteuses de sens par rapport à la fonction sociale et politique de l'enseigne-

ment de l'histoire. Quand les mêmes principes politiques justifient aussi bien la critique que les savoirs positifs, on est dans un univers mouvant, un chantier permanent qui, faute de construire de nouvelles fondations ou des étayages solides, ajoute des murs, qui s'effritent à chaque tentative de stabilisation. Dans ce sens, rendre compte de la fabrication du curriculum d'histoire c'est faire plus de place au rôle des passeurs qui mettent en relation différents mondes et aux entités qui transportent les points de vue des uns ou des autres. Les coordinations qui rendent possible la fabrication d'un enseignable ou la complique quand elles sont défectueuses en dépendent.

La force de l'enseignement de l'histoire en France tient à ses liens avec les réseaux innervant les sphères politiques, sociales, scientifiques, économiques et à sa capacité à en créer. Sa faiblesse aussi. C'est plutôt son attachement à divers mondes qui peut expliquer, au-delà de difficultés réelles, la solidité du curriculum. L'action de certains passeurs et traducteurs (hommes ou objets), en accroissant la taille des réseaux par l'agrégat d'un nombre toujours plus grand de personnes et d'entités, a provoqué un allongement du "parcours des savoirs" et une stabilisation de la position de cet enseignement dans la société et dans le cursus. La figure composite ainsi créée est plus difficile à démonter. Face au risque d'anomie due à l'hétérogénéité montante des éléments constitutifs du curriculum formel, des combinaisons originales, des coordinations se sont développées, qui constituent des passages obligés réduisant la complexité. Les manuels font partie de ces passages obligés. Les instances successives de définition des programmes —dont l'instabilité signale la difficulté— prennent en considération le point de vue et les intérêts de la politique éducative, des savants, des organismes internationaux, des enseignants, des syndicats, des éditeurs et représentent un autre mode de coordination des logiques. La construction d'un accord et la fabrication d'un enseignable résultent d'ajustements et de compromis, mais aussi de rapports de force. L'actuelle configuration de l'enseignement de l'histoire résulte d'une extension de ses limites et d'une diversification de ses composantes, qui lui permettent d'intéresser toujours plus d'entités à son devenir en étirant son réseau à des domaines et des "êtres" inconnus de lui dans les années 1930. Les désormais nombreux auteurs de manuels de statuts divers, souvent formateurs d'enseignants et jurés de concours de recrutement, tissent des liens entre la prescription, la formation, l'enseignement, sur tout le territoire, influent sur les contenus d'enseignement. Ainsi sont réunies les conditions nécessaires à la pérennité de ce curriculum : la multiplicité des liens qui l'enserrent est davantage source de robustesse que son attachement au politique. La connexion entre des historiens et des décideurs unis autour d'un principe civique ne suffit plus. L'étude de l'évolution du curriculum d'histoire montre qu'il n'y a plus de *primum movens* à situer du côté des projets politiques. En conséquence, le système de normes constitué peine à établir des conventions

stables, car, depuis les années 1960, elles sont en permanence soumises à débat. La construction de l'accord à leur sujet bute sur la fluctuation des objectifs politiques, comme sur l'évolution accélérée de la science, du public destinataire et des conditions d'enseignement, qui les remettent en cause en soulignant éventuellement leur inadéquation. La fluidité des relations et des accords, la malléabilité des objets qui circulent le long du réseau, la plasticité même du réseau, rendent le processus de construction de normes incertain provoquant l'instabilité du curriculum d'histoire. Sa solidité et son instabilité seraient l'effet des contradictions du réseau qui le constitue.

## Conclusion

Le curriculum d'histoire français a démontré sa faculté d'adaptation et une capacité de résistance fondée sur l'absorption de nouvelles ressources et l'extension du réseau. La circulation des savoirs y est facilitée par l'existence de coordinations à travers des instances, des personnes, des objets jouant un rôle de médiation entre les différents mondes qui participent à la définition des contenus et de l'organisation de l'enseignement de l'histoire. La multiplicité des intérêts et systèmes interprétatifs ainsi reliés est proposée comme explication à sa solidité et son instabilité. Solidité qui lui assure une légitimité sociale forte, instabilité qui gêne le travail des enseignants.

L'étude du curriculum d'histoire dans une perspective historique et sociologique ambitionnant d'établir la carte des réseaux se heurte à des difficultés dont la principale est l'accès aux sources sur leur genèse et leur fonctionnement. Ces écueils contraignent à centrer l'étude sur des aspects parfois plus limités que l'étendue du réseau le rendrait souhaitable. Le développement de la sociologie du curriculum en France pourrait approfondir l'analyse et la mettre à l'épreuve sur d'autres curricula grâce à diverses approches (histoire des disciplines, didactiques, économie...). Un autre chantier pourrait inclure le curriculum réel. Dans les deux cas, la définition des contenus d'enseignement et leur organisation, en utilisant les mêmes modèles, pourrait rompre avec le clivage entre, d'un côté, des études sur le système éducatif, son fonctionnement et ses résultats, qui ignorent largement la construction des savoirs scolaires; et, de l'autre, une étude des savoirs à différents stades de leur élaboration, qui fait souvent abstraction du contexte. De tels travaux seraient utiles à tous ceux qui sont intéressés par la définition du curriculum et par la réflexion sur le maintien d'une visée de socialisation politique pour l'enseignement de l'histoire.

## Bibliographie

- ASTOLFI J.-P. & DEVELAY M. 1989 *La didactique des sciences*, Paris, PUF
- BAUDELLOT C. & ESTABLET R. 1989 *Le niveau monte*, Paris, Le Seuil
- BERNSTEIN B. 1967 "Open schools-open society?", *New Society*, 14 septembre, 351-353
- BERNSTEIN B. 1992 "La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique", *Critiques sociales*, 3-4, 20-21
- BOLTANSKI L. 1990 "Sociologie critique et sociologie de la critique", *Politix*, 10-11, 124-134
- BORNE D. 2000 "Où en est l'enseignement de l'histoire?", *Le Débat*, 110, mai-août, 167-176
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1964 *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1970 *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit
- CALLON M. 1986 "Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc", *L'Année sociologique*, 36, 169-208
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. 1992 *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin
- CHERVEL A. 1977 *Et il a fallu apprendre à lire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris, Payot.
- CHEVALLARD Y. 1985 (rééd. 1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage
- COOPER B. 1983 "On Explaining Change in School Subjects", *British Journal of Sociology of Education*, 4, 207-222
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris, Métailié
- DEROUET J.-L. (dir.) 2000 *L'école dans plusieurs mondes*, Paris-Bruxelles, De Boeck
- DEROUET J.-L. (dir.) 2003 *Le collège unique en questions*, Paris, PUF
- DEVELAY M. (dir.) 1995 *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF
- DOBRY M. 1986 *Sociologie des crises politiques*, Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques
- DURKHEIM E. 1924 (rééd. 1992) *L'éducation morale*, Paris, PUF
- DURKHEIM E. 1938 (rééd. 1969) *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Alcan
- FORQUIN J.-C. 1984 "La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne: une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation", *Revue française de sociologie*, 25, 2, avril-juin, 211-232
- FORQUIN J.-C. 1989 *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck et Paris, Éditions Universitaires
- FORQUIN J.-C. 1997 *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Paris-Bruxelles, De Boeck
- GAUTHERIN J. 2000 L'universalisme de l'école laïque à l'épreuve, in van Zanten A. 2000 *École, l'état des savoirs*. Paris, La Découverte
- GOODSON I. F. 1988 *The Making of Curriculum, Collected Essays*, Lewes, Falmer Press

- GROSBOIS M., RICCO G. & SIROTA R. 1992 *Du laboratoire à la classe. Le parcours du savoir. Étude de la transposition didactique du concept de respiration*, Paris, ADAPT
- HIRSCHHORN M. 1993 *L'ère des enseignants*. Paris, PUF
- ISAMBERT-JAMATI V. 1970 *Crise de la société, crise de l'enseignement. Sociologie de l'enseignement secondaire français*, Paris, PUF
- ISAMBERT-JAMATI V. 1990 *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions Universitaires-L'Harmattan
- LAHIRE B. 1999 "La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs", *Éducation et Sociétés*, 4, 2
- LANTHEAUME F. (coord.), COMELLI D., GUILLET B., PROST G. 2000 *La définition des contenus d'enseignement en histoire : critique et valeurs*, *Histoire et mémoire*. GES/INRP, Paris, miméo INRP
- LANTHEAUME F. 2002 *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : État-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*. Doctorat de sociologie, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, miméo
- LANTHEAUME F. 2003 Enseigner l'histoire de la guerre d'Algérie : entre critique et relativisme, une mission impossible?, in Liauzu C. 2003 *Tensions méditerranéennes*, Cahiers Confluences Méditerranée-L'Harmattan, 231-265
- LANTHEAUME F. 2003 "L'enseignement de l'histoire de la guerre d'Algérie : entre présence et silences, une question d'identité?" *Actes du colloque : Les conséquences du silence de la guerre d'Algérie sur les jeunes générations issues de l'immigration algérienne*, 30 novembre 2002, Digne-les-Bains, Zaâma... revue pour l'égalité, 4-5, novembre, 40-45
- LATOUR B. & WOOLGAR S. 1988 *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*, Paris, La Découverte
- LATOUR B. 1989 (éd. 1997) *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris, La Découverte
- MONIOT H. 1993 *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan
- NORA P. 1962 "Ernest LAVISSE, son rôle dans la formation du sentiment national", *Revue Historique*, juillet-septembre
- NORA P. 1984-1992 *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard
- OBERSCHALL A. 1973 *Social conflicts and social movements*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice Hall
- PLAISANCE E. 1986 *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF
- PROST A. 1996 *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Le Seuil
- PROST A. 1998 "Un couple scolaire" *Espaces temps-Les cahiers*", 66-67, "Histoire/géographie 1. L'arrangement", 2<sup>e</sup> trimestre, 55-64
- SEIGNOBOS C. 1907 L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique, in Seignobos C., Langlois C.V., Gallouedec L., Tourneur M. 1907 *L'enseignement de l'histoire, Conférences du musée pédagogique*, Paris, Imprimerie nationale
- VERRET M. 1975 *Le temps des études*, Thèse, Paris V, Paris, H. Champion
- VINCK D. 1999 "Les objets intermédiaires dans les réseaux de coopération scientifique. Contribution à la prise en compte des objets dans les dynamiques sociales", *Revue Française de sociologie*, XL-2, 385-414
- YOUNG M. F. D. 1971 *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London & New-York, Collier-Macmillan
- YOUNG M. F. D. 1998 *The Curriculum of the Future*, London, Routledge Falmer

## Les technologies, des vecteurs de changement ?

---

### Le cas des technologies de l'information et de la communication dans les lycées de Picardie : le projet Éducapôle

---

ANNE ROMBY

Chargée de mission au Conseil Régional de Picardie

anneromby@hotmail.com

17 rue du Quesnoy

80700 Parvillers le Quesnoy

L'évolution actuelle de la société et les attentes des autorités font apparaître un besoin croissant de communication, d'interaction, de mise en commun de ressources (Pouts-Lajus & Riche-Magnier 1998). C'est avec une volonté de transformation, d'adaptation et de changement que l'Éducation nationale encourage depuis les années 1970 des expérimentations et des innovations technologiques. L'école est en crise, dit-on aujourd'hui, et pour cette raison toute innovation dotée d'un potentiel de changement ne peut laisser le système éducatif indifférent (Obin 1993). Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), telles que définies par Baron & Bruillard (1996) comme un ensemble de dispositifs liés à l'informatique : la bureautique, le traitement de texte, l'usage d'instruments à contenu disciplinaire, la technologie éducative, la messagerie électronique, en font partie. Après l'audiovisuel et la télévision, l'heure est au multimédia et à l'Internet avec toujours l'idée de procurer aux nouvelles générations des chances de réussite communes (Baron, Bruillard & Levy 2000).

Cependant l'intégration des TIC se heurte à de nombreux obstacles et les prescriptions officielles ne sont pas toujours de nature à guider les enseignants dans les changements attendus. Les réformes et les tentatives de changement ont été nombreuses depuis quelques dizaines d'années — tantôt imposées par le haut, par le ministère de l'Éducation nationale, tantôt développées à la base, par des militants — mais elles sont loin d'avoir toutes eu le succès escompté. Par exemple, le plan Informatique Pour Tous (IPT), a fait l'objet

de multiples critiques : la mise à disposition d'un matériel inadapté, une offre de formation insuffisante, un manque de maintenance et une absence d'objectifs pédagogiques.

Depuis le milieu des années 1980, de nombreux éléments de la conjoncture ont changé. En 1985, le plan Informatique Pour Tous (IPT) a transformé l'action de l'État en ce qui concerne l'informatique dans les établissements scolaires. Le transfert des compétences de l'État aux collectivités territoriales a modifié en partie les conditions ; dans certaines académies des Contrats de plan ont été signés entre l'État et les collectivités locales pour équiper les établissements. Comment une innovation comme les TIC pouvait-elle se développer et prendre sens dans une démarche devenue partenariale alors que de multiples stratégies, des plus locales aux plus globales, se trouvaient confrontées ?

Dans cette perspective, la Picardie est apparue comme un exemple intéressant à étudier. En 1995, l'État et la Région ont mis en place conjointement un projet d'équipement dans le domaine des nouvelles technologies des lycées : Éducapôle. D'initiative locale, il associait différents partenaires académiques et régionaux parmi lesquels figuraient les prescripteurs du projet, les intermédiaires appartenant d'une part, à différents services de l'académie intervenant dans la mise en œuvre (la Mission Académique de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, le Centre Régional de Documentation Pédagogique) et d'autre part, des services techniques du Conseil Régional (la Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et la Direction de l'Éducation) et enfin des acteurs de terrain (proveurs, formateurs, enseignants) mobilisés autour d'une action dite "innovante" : l'intégration des TIC dans les lycées de Picardie.

Cette initiative pose la question de la coordination de l'action autour de la définition d'un bien commun local par des individus venant de structures différentes mais décidés à travailler ensemble sur un projet concernant un territoire donné : comment une innovation comme les TIC peut-elle se développer et prendre sens dans une démarche partenariale et dans le cadre de stratégies plus globales ?

Notre réflexion porte sur les dynamiques en jeu, sur les stratégies des acteurs concernés par la mise en place du projet, sur les enjeux en question. Après l'exposé du contexte et des objectifs de la recherche nous essaierons de montrer l'influence des TIC sur la dynamique des organisations avant de tenter de rendre compte des transformations engendrées par la mise en place d'Éducapôle et de proposer de nouvelles perspectives de recherche.

## L'introduction locale d'une innovation comme thème de recherche

Le projet Éducapôle ou, autrement dit, la problématique générale est celle de l'intégration des TIC dans une organisation, le lycée, où sont susceptibles d'intervenir différents acteurs (Ballion 1993).

Lancé en 1995, Éducapôle, projet inscrit au Contrat de Plan 1994-1998, est une impulsion nouvelle dont l'originalité tient d'une part, au partenariat entre l'État et la Région et, d'autre part, à l'existence de différents niveaux de responsabilités régionales et académiques intervenant dans la réflexion : à l'échelle régionale, la Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DESR) et la Direction de l'Éducation (DE) ; à l'échelle académique, le Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP), le rectorat et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM). L'objectif était d'améliorer les résultats scolaires tant pour la formation initiale que pour la formation continue.

Ce qui intéresse ici, c'est moins l'introduction des nouvelles technologies, en elles-mêmes, que le point d'ancrage du monde commun que les partenaires contribuent à constituer. Ce dispositif et les questions qu'il pose renvoient à une interrogation non seulement sur le fonctionnement des établissements scolaires mais aussi sur la nature des montages qui se recomposent localement à d'autres échelles.

En France, les lois de décentralisation, la loi d'orientation de 1989 et le projet que chaque établissement scolaire doit obligatoirement élaborer ont contribué à renforcer la complexité du système éducatif ; ils ont induit des changements dans le fonctionnement des établissements (Charlot & Rochex 1994). Par la décentralisation territoriale, les régions sont devenues responsables du schéma régional de formations, des programmes prévisionnels des investissements, du patrimoine immobilier et de l'équipement des lycées. L'informatique est ainsi progressivement devenue un enjeu entre les collectivités et l'État. Les nouvelles technologies se sont largement imposées aux collectivités locales en lien avec la restructuration du système éducatif (Romby 2000).

Dans le projet Éducapôle, associant la région Picardie et l'académie d'Amiens, ce sont les mises en formes locales, les espaces d'interprétation et les marges de manœuvre des acteurs concernés qui sont principalement l'objet de la présente étude.

Comprendre quel était le jeu des différents acteurs et repérer les différentes formes d'engagement et d'accord place la question des réseaux et des alliances au centre de notre réflexion et de nos interrogations.

Les objectifs étaient d'une part, d'analyser l'innovation éducative, sa mise en œuvre, ses effets, ses incertitudes et ses aboutissements ; d'autre part, de rendre compte de la dynamique locale en repérant les logiques et les stratégies développées par chacun des acteurs : comment concilier des enjeux académiques et des enjeux régionaux ? Quelles sont les logiques d'action de chacun des partenaires ? Quelle cohérence donnent-ils au projet, quel montage en résulte-t-il ? Comment Éducapôle est-il perçu dans les lycées ? Suscite-t-il une dynamique collective ou, au contraire, génère-t-il des tensions internes ?

L'étude de cas présentée ici sur l'académie d'Amiens tente de répondre à ces questions à travers le repérage et le suivi des interrelations qui lient un lycée, son environnement, le projet Éducapôle à l'échelle académique et ses acteurs en nous appuyant sur différents modes d'analyse sociologique.

L'analyse a pris appui sur plusieurs cadres théoriques : la sociologie des organisations pour mettre en évidence le caractère construit d'une organisation locale (un lycée) et pointer les zones d'incertitudes inhérentes à son fonctionnement ; la sociologie de l'innovation pour montrer comment une relative nouveauté peut se développer dans le système scolaire et la psychosociologie pour comprendre les quelques remaniements et recompositions identitaires.

Ces différentes approches soulignent la complexité du fonctionnement des établissements, l'ampleur et le nombre des incertitudes dans la mise en place d'une innovation, renseignent sur le fonctionnement des organisations et sur les relations qu'entretiennent les personnes entre elles.

Les travaux de Crozier et Friedberg (1977) soulignent que l'organisation est un système d'action concret dans lequel les individus structurent leurs relations pour résoudre les problèmes posés par le fonctionnement de l'organisation et pour obtenir un minimum de coopération tout en maintenant leur autonomie. Pour ces auteurs, tout système connaît des incertitudes mais celles-ci ne doivent en aucun cas être comprises comme des données que les acteurs devraient subir mais comme des éléments que les acteurs intègrent dans leur jeu ; pour eux, c'est par la régulation qu'elles peuvent être réduites.

D'un autre côté, si l'on regarde l'histoire des innovations, les travaux de F. Cros, par exemple, mettent en relief le caractère incertain et changeant de l'innovation qui ne doit pas être pensé comme une contrainte puisque c'est un processus qui vit avec ses zones d'incertitude, qui n'est pas quelque chose de maîtrisable (Cros 1993). L'innovation n'est possible qu'à travers un jeu subtil de rassemblement, de mise en valeur, tout en laissant les acteurs libres.

Ces réflexions, s'appuyant sur l'autonomie de l'acteur et la possibilité qu'il a de faire des choix, mettent l'accent sur le poids de l'incertitude dans toute situation organisationnelle (Bernoux 1985) ; elles engendrent plusieurs questions, la première portant sur les acteurs : comment des partenaires, aux

horizons divers, parviennent-ils à une négociation qui permet de faire avancer le processus si chacun agit comme bon lui semble ?

En ce qui concerne le projet Éducapôle, les enjeux n'étaient pas seulement techniques, les conflits et les alliances entre membres du système, les interactions entre l'injonction institutionnelle et la mobilisation des acteurs, les relations entre les apports externes et les initiatives internes sont au centre de la problématique du changement (Crozier & Friedberg 1977). Comment le changement s'opère-t-il ? Quelles sont les dynamiques déterminantes ?

Dans ses travaux sur l'établissement scolaire, Derouet montre la possible constitution d'arrangements locaux, la stabilisation des ressources par la mobilisation autour d'un principe de justice même s'il précise bien que ces situations ne sont pas forcément majoritaires et qu'un établissement peut fonctionner sans qu'il y ait accord entre ses membres (Derouet 1992, 2000, Derouet & Dutercq 1997).

Nous avons fait l'hypothèse que l'intégration des TIC pouvait susciter des compromis, des arrangements, des négociations ou peut-être même l'émergence de nouveaux espaces de formulation de l'intérêt général (Derouet 2000). Cette étude se propose donc, à partir d'instruments d'analyse variés, d'interroger les modes de réajustements mis en œuvre par chacun des acteurs pour que le projet se concrétise.

Les documents administratifs et articles parus dans la presse ont constitué le premier corpus analysé pour comprendre le développement du projet. Le second type de sources est une série de quarante-deux entretiens menés auprès de différents personnels : des intermédiaires académiques et régionaux (MAFPEM, IUFM, CRDP, Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'Éducation), des formateurs, des proviseurs et des enseignants. Puis de façon complémentaire, d'une part, un questionnaire a été adressé aux formateurs TIC et aux proviseurs et, d'autre part, deux observations ont été effectuées, l'une dans un lycée public et l'autre dans un lycée privé pour voir si des éléments de comparaison en matière de TIC existaient. Les entretiens se sont échelonnés de 1995 à 1999 : il s'agissait d'analyser ce qui avait présidé à la mise en place du projet, de voir si l'innovation allait engendrer une dynamique de changement, quelle serait sa nature et de suivre l'évolution du processus d'intégration les établissements étant équipés sur une période de quatre ans.

À travers le recueil de ces différents matériaux et l'analyse thématique des données recueillies, c'est l'histoire du projet Éducapôle dans l'académie d'Amiens que nous avons essayé d'étayer et de retracer (conditions d'émergence, enjeux et effets). Pour rendre compte des changements de positions des partenaires, les interactions entre les différents acteurs ont été analysées ainsi que leur implication et les logiques d'action qui les animent.

## Travailler en partenariat : résistances et enjeux

La réunion par le Contrat de plan entre l'État et la Région de partenaires aux identités professionnelles différentes a rendu difficile, à ses débuts, l'alliance stratégique et a suscité une confusion, elle-même inscrite dans un contexte d'évolution rapide des représentations et des rôles.

L'idée d'une complémentarité était jugée, par les uns et par les autres, nécessaire pour parvenir à une cohésion minimale mais elle était difficile à conceptualiser. Les membres engagés se montraient convaincus de la nécessité de moderniser le parc informatique des lycées mais émettaient des réserves quant au développement envisagé et à l'ajustement du projet par rapport aux positions respectives : "on avait d'un côté un engagement financier mais qui ne pouvait prendre forme sans un engagement du milieu enseignant, sans acteur. De l'autre côté, on avait des acteurs potentiels, mais qui étaient dans une position de repli, une forteresse assiégée et qui n'étaient pas prêts à participer à ce qu'ils considéraient d'une certaine manière comme étant leur propre mort", explique un intermédiaire académique.

Les premières réunions ont été extrêmement conflictuelles, chacun défendait ses intérêts respectifs et la crainte d'un durcissement des positions se faisait de plus en plus grande chez les intermédiaires au cours des mois de l'année 1995.

De fait, à son arrivée en août 1995, le recteur nomma un chargé de mission (le directeur du Centre Régional de Documentation Pédagogique d'Amiens) pour réguler la situation et concilier les intérêts. L'année 1996 fut une année décisive pour le projet Éducapôle, elle a été l'occasion de clarifier les problèmes et de parvenir à des solutions acceptables par tous. Quelles étaient les logiques de position de chacun des acteurs ? À quel accord sont-ils parvenus ?

### Des logiques initiales variées qui se juxtaposent et s'entrecroisent

L'analyse de contenus des discours des différents acteurs interrogés montre, dans le projet Éducapôle, que chacun d'entre eux y intervient avec des logiques d'action et d'implication diverses qui parfois se superposent, se cumulent ou se conjuguent (pour garantir l'anonymat complet des personnes interrogées leurs fonctions ne sont pas mentionnées).

Si le partenariat entre l'État et la Région a été difficile à mettre en place pour des raisons subjectives, aucun ne voulant se voir envahi ou dépassé par l'autre, finalement on s'aperçoit que les acteurs —occupant au sein d'institutions différentes des positions statutaires relativement proches— se retrouvent exposés à des attentes et à des problèmes similaires qui les conduisent à adopter des logiques communes.

Une logique institutionnelle anime les représentants de la Région et de l'Éducation nationale ; elle privilégie des enjeux de politiques publiques comme le choix des lycées et la valorisation de l'identité picarde avec des implications économiques et sociales, en particulier l'aménagement du territoire et le développement des zones rurales.

Chez les prescripteurs engagés par le Contrat de plan, bien que l'accord sur les objectifs généraux (lutter contre l'échec scolaire, rattraper le retard de la région Picardie) se soit fait assez rapidement, les tensions et les querelles ont été nombreuses la première année, chacun étant aussi bien préoccupé de rentabilité que de cohésion sociale. Assez rapidement, le partenariat a suscité un véritable travail de réflexion en amont ; les précisions manquaient tant sur les missions de chacun que sur les marges de manœuvre possibles. C'est donc autour de deux grands principes (réfléchir à l'engagement de chacun dans le projet et mettre l'accent sur ce qui faisait problème) que les partenaires ont trouvé un accord pouvant constituer la base d'un possible consensus : mettre l'accent sur la formation, optimiser la coopération, renouveler les équipements informatiques des lycées, agir avec pragmatisme.

Si, au départ, les hésitations, les méfiances, les tensions étaient importantes, l'analyse des discours des partenaires académiques et régionaux montre que finalement les intentions vont dans le même sens : chacun souhaite obtenir des résultats par rapport aux moyens engagés : humains ou financiers.

Du côté de la Région, l'enjeu est électoral, du côté de l'académie il y a nécessité de renouveler un parc informatique obsolète : il en va donc de l'intérêt des uns et des autres de jouer le jeu et de parvenir à un accord conforme au partage des tâches et des responsabilités prescrit par la loi : la Région s'occupe de l'équipement et les représentants de l'État à l'échelle académique s'occupent des personnels.

On assiste donc bien, à partir de 1996, à une unification des positions chez les partenaires institutionnels. On s'aperçoit que les acteurs évoluent dans un contexte où rien n'est défini et où tout se gère en permanence. L'analyse du niveau intermédiaire permet de comprendre le rééquilibrage des fonctions.

Une logique professionnelle rassemble les responsables des services déconcentrés académiques (MAFPEN, IUFM, CRDP), territorialisés (DESR, DE). Ces personnels, en situation d'intermédiaires entre les décideurs et les utilisateurs, se sentent investis d'une mission, à l'échelle régionale ou académique, qu'ils doivent mener le mieux possible vis-à-vis de leurs institutions respectives mais aussi vis-à-vis du système éducatif lui-même. Ils sont conscients de la fragilité du consensus mais ils estiment qu'il est de leur responsabilité de faire avancer les choses et de justement gérer les faiblesses éventuelles. Pour cela, ils mettent en avant plusieurs priorités dans leur mis-

sion : une légitimation des décisions institutionnelles, un certain respect de leur supérieur hiérarchique, une attitude réflexive sur le projet et ses limites, un rôle de correspondant auprès du personnel de terrain.

Ces acteurs accompagnent la mise en œuvre du dispositif avec beaucoup de prudence, de méfiance et d'incertitudes, il ne s'agit pas, par exemple : "de décider du jour au lendemain que tout le monde va faire du multimédia", "on sait bien qu'il faut progresser et on prend tout ce qui est susceptible d'y parvenir mais avec sérénité, distance et un regard critique" (intermédiaire académique).

L'analyse des entretiens a montré une grande proximité entre les intermédiaires académiques et régionaux et les institutionnels même si les premiers, semblent plus inquiets par rapport aux obstacles éventuels que pourrait présenter telle ou telle décision. Chez ce personnel en situation intermédiaire, chacun s'attache à mettre en avant la générosité et l'exemplarité de son institution : du côté de la Région, constamment les efforts en matière de formation et d'équipement des collectivités sont rappelés et, du côté du rectorat, on estime avoir mis à la disposition des établissements un personnel bien formé sur qui repose en fait le projet.

Si chacun est porteur du discours de son institution, les convictions et les préoccupations des services territoriaux et académiques semblent finalement relativement proches : un intermédiaire régional souligne que "si le projet peut vivre avec 20 % de réfractaires, en revanche il ne peut pas vivre seulement avec 10 % d'accros" et un intermédiaire académique semblerait se faire l'écho de la même préoccupation en précisant "qu'une fois qu'on a convaincu les 5 % qui étaient déjà convaincus, on n'a pas vraiment fait un travail extraordinaire [...] la grosse partie, c'est comment on va s'attaquer aux 95 % autres".

L'agrégation des décideurs et des intermédiaires ne suffit pas à rendre compte du système d'action concret évoqué. Il est nécessaire d'analyser les logiques d'action et d'implication des proviseurs puis des formateurs pour comprendre comment la diversité des positions a pu finalement converger vers un consensus.

Les proviseurs se placent dans une logique que nous avons qualifiée d'administrative : c'est comme exécutants d'une volonté académique et nationale d'intégration des TIC dans les lycées qu'ils se placent. Ils sont à la fois représentants de l'État et hommes de terrain et ils estiment qu'il leur appartient d'informer le personnel des dispositifs mis à leur disposition et de les encourager à les utiliser. Ils pensent que les TIC sont devenues incontournables, indispensables pour les élèves et les enseignants, alors qu'eux-mêmes n'éprouvent pas le besoin de se former. Bien qu'ils aient une connaissance, semble-t-il assez peu précise, du parc informatique, les chefs d'établissement interrogés se disent satisfaits du matériel reçu dans le cadre du projet Éducapôle ; cependant ils considèrent que les dotations sont, en général, "très insuffisantes" et trop peu renouvelées.

En ce qui concerne les ressources humaines de l'établissement affectées aux TIC et les formations à ces nouvelles technologies, les références des provideurs sont, elles aussi, très approximatives. Ils ont très souvent identifié une personne ressource (formateur ou non), à qui ils se réfèrent quand il est question d'informatique, mais ils ne savent pas précisément qui utilise, qui est actif dans le domaine. En fait, une fois qu'un enseignant passionné et motivé par les nouvelles technologies a été repéré, les préoccupations du provideur en matière de nouvelles technologies ne sont pas principales puisque c'est à cette personne-ressource que vont revenir certaines responsabilités comme la localisation du matériel, la suggestion ou la décision d'achat de certains équipements. Si ces passionnés se montrent très satisfaits de la confiance qui leur est parfois accordée, ils soulignent néanmoins une préoccupation beaucoup trop grande du provideur pour la réputation de l'établissement et un moindre intérêt par rapport à leur travail.

C'est une logique militante qui caractérise les formateurs interrogés, tous âgés de quarante à cinquante ans. Ce ne sont pas de nouveaux convertis en matière de TIC, ils font partie des fameux innovateurs qui ont suivi des stages au moment du plan Informatique Pour Tous et qui après différents stages ont intégré la fonction de formateur. Ils soulignent l'avoir fait d'abord pour des raisons personnelles mais aussi "par souci de bien faire", pour "transmettre une manière de faire", pour "brancher" et "dégrossir" les collègues. Leur militantisme se traduit d'abord une importante auto-formation, par de nombreuses heures passées devant la machine, par une disponibilité jugée exemplaire par les collègues.

Les enseignants utilisateurs les perçoivent comme des experts mais aussi comme des médiateurs, des incitateurs voire des thérapeutes qui permettent de dépasser des blocages antérieurs, d'évacuer des craintes et d'être rassurés. Eux-mêmes se placent essentiellement comme des médiateurs entre l'institution et les enseignants. C'est une véritable passion qui anime ces hommes et ces femmes qui donnent beaucoup de leur temps mais qui estiment avoir un très faible retour: ils souhaiteraient que les provideurs réfléchissent à des réaménagements afin que les TIC ne viennent plus s'ajouter aux obligations de service.

Les formateurs ont un rôle très important dans la dynamisation des évolutions locales, même si la diffusion des TIC ne repose pas totalement sur eux. À l'évidence, ce sont eux qui usent de tous les arguments affectifs, pédagogiques et politiques pour inciter et motiver les enseignants; mais surtout, ils bénéficient à l'intérieur des établissements d'un important capital d'estime qui correspond à ce que Monique Linard (1990) appelle la médiation humaine, c'est-à-dire un acte qui consiste à aménager une conciliation en vue d'une décision motivée entre points de vue plus ou moins antagonistes).

Analyser le jeu des acteurs dans les lycées, examiner leurs logiques de position par rapport à une innovation pédagogique permet de mieux comprendre comment chacun envisage finalement la conduite du partenariat (Zay 1994) mais cela pose la question du lien entre chacune de ces conceptions pour parvenir finalement à un consensus certes limité mais indispensable à la survie du projet: comment des logiques aussi variées s'entrecroisent-elles ou se conjugent-elles dans une action collective ?

## Recomposition des logiques d'action autour de quelques principes

Les quatre logiques précédentes débouchent sur des formes de mise en œuvre. Les premiers mois de l'informatisation des lycées ont été vécus par les acteurs interrogés comme très pénibles pour diverses raisons. Si les partenaires institutionnels étaient parvenus, assez rapidement, à des principes communs suffisants pour nourrir l'ancrage nécessaire à l'extension du projet, tous les problèmes n'en étaient pas pour autant résolus. Le démarrage et la mise en place du projet Éducapôle ont provoqué en malaise général dû, en partie, au retard du matériel, au choix des premiers lycées à câbler, aux motivations multiples, aux affrontements d'intérêts mais aussi et surtout à l'existence de pouvoirs préétablis.

Le caractère informel des pouvoirs et la prescription des rôles de 1995 ont en effet suscité des tensions amenant des réaménagements progressifs concernant le partage des tâches et la répartition des responsabilités. Du côté de l'Académie, certains intermédiaires estimaient que ceux qui devaient prendre des décisions politiques n'avaient pas suffisamment de compétences techniques pour repérer les contraintes d'utilisation du dispositif en termes pédagogiques et que ceux qui possédaient ces connaissances n'avaient en principe pas à décider. Au début, les partenaires travaillaient donc en réseau à partir de pouvoirs informels et des compétences souvent hétérogènes des acteurs.

A l'échelon académique et régional, un certain nombre d'événements ont accéléré le rééquilibrage des fonctions: la formation des enseignants après plusieurs mois d'hésitations a été confiée à l'IUFM, un revirement validant l'expérience des situations a conduit la Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DESR) à concéder le dossier Éducapôle à la Direction de l'Éducation (DE) qui avait déjà la charge des lycées. À l'échelon local, celui des établissements scolaires, le partage des responsabilités est assez divers, il dépend en partie de l'investissement des acteurs et du style de direction.

Les positions respectives s'en trouvant clarifiées, les méfiances sont devenues moins grandes; ainsi grâce à un respect mutuel et une attitude pragmatique, les positions extrêmes de départ se sont atténuées pour faire place à

une coexistence de positions légitimes. L'analyse a montré qu'un effet vitrine était en œuvre dans l'ensemble des discours et qu'en filigrane, la dimension narcissique était très présente ; chacun avait besoin d'affirmer et d'afficher sa compétence.

Il a fallu un certain délai pour que les problèmes liés à l'organisation du projet soient identifiés et reconnus par les partenaires. Au fil du temps, les mentalités ont évolué, un certain consensus s'est installé pour rendre le projet plus rentable, plus efficace pour les deux parties : assurer le développement économique et lui donner les moyens d'espérer un changement social et culturel.

### **La mise en place progressive d'une dynamique collective**

Les acteurs ont finalement accepté à des degrés divers les principes du consensus : les choses ont été élucidées et les missions et les rôles de chacun ont été réorchestrés. À partir de 1997, une dynamique collective a peu à peu été construite. Chacun a pris conscience des enjeux considérables que représentent les TIC aujourd'hui. Les intégrer dans les établissements apparaît désormais presque comme une question de survie : "on ne peut pas rester dans nos coins avec nos machines", "il est de notre devoir de nous y mettre" (un formateur).

Une diffusion horizontale s'est progressivement mise en place dans les établissements chacun adoptant finalement la prudence et essayant de ne pas remettre en cause les bases du consensus. Nous avons relevé quatre types d'attitudes chez les acteurs (proveurs, formateurs, enseignants), ni propres à un type d'acteur, ni exclusives les unes des autres, dans la conduite ou l'accompagnement du projet.

Une première attitude consiste pour certains à adopter une position tantôt de repli, tantôt de recul par rapport aux pressions institutionnelles d'intégration des TIC dans les établissements. Ces derniers ne sont pas hostiles à la mise en place du projet mais les zones d'incertitude, la méfiance et le scepticisme sont très présents.

D'autres, dont les motivations dépassent ce stade, avancent à plus grands pas dans une stratégie de régulation ; c'est-à-dire que toutes les initiatives ou tous les engagements potentiels sont examinés avec beaucoup d'attention. Il s'agit de réfléchir, rechercher, s'informer, planifier, sélectionner, en un mot il faut être pragmatique et contourner les obstacles.

Si la suspicion, la prévoyance apparaissent pour certains comme des passages obligés d'intégration des TIC, pour d'autres la responsabilisation en est un autre ; les partenaires recherchent en effet la mise en place d'un dispositif fondé sur l'autonomie et sur la responsabilité afin que chacun soit finalement acteur-auteur de sa formation quelles que soient les fonctions occupées

(enseignants, formateurs, proviseurs). Selon Crozier & Friedberg (1977) cette manière d'agir est une façon pour l'acteur de mesurer sa responsabilité.

Une dernière attitude vise l'intéressement, l'effet vitrine, en d'autres termes les partenaires agissent dans l'attente d'une gratification, d'une reconnaissance institutionnelle qui, par exemple, correspondrait pour les enseignants à des décharges de service ou à une position gratifiante et à l'accès à des droits exceptionnels.

Le projet Éducapôle repose sur un consensus fragile qui à tout moment est susceptible de basculer, il dépend étroitement de la capacité des acteurs à gérer l'ensemble du processus. Cependant, retenons que les acteurs sont limités par le système dans lequel ils agissent et que c'est en terme de rationalité limitée que les stratégies d'action des acteurs doivent être pensées.

## Conclusion et perspectives

### La construction d'un consensus porteur de possibilités nouvelles

Le projet Éducapôle a évolué par une série de successives transformations et interactions. À son origine, l'accord est tacite entre les deux parties —la Région et l'académie— car il était construit sur une assertion minimale : lutter contre l'échec scolaire. Cependant les intérêts personnels et les représentations particulières de l'innovation les ont inscrits dans des logiques différentes. De fait, le projet était intriqué dans un réseau à la fois d'institutions, de positions sociales et de compétences.

Les interactions pouvaient donc paraître difficiles car, comme le note Henriot-van Zanten (1990), les risques de tensions et de conflits sont multipliés par le grand nombre des acteurs concernés. Mais l'originalité d'Éducapôle réside justement dans la capacité qu'ont eue les acteurs à réajuster l'ensemble relativement vite, en rappelant les enjeux du projet : très rapidement les choses ont été clarifiées, les rôles redéfinis et les limites posées.

La manière avec laquelle les acteurs engagés ont accepté les principes du consensus témoigne du caractère dynamique des identités professionnelles. Ceux-ci ont en effet à partir d'un terreau commun restructuré, renégocié leur position pour parvenir finalement à des arrangements pour le "bien commun local".

Notre recherche montre la richesse du projet ainsi que ses limites sous-jacentes. Les connaissances apportées par le jeu des acteurs permettent de comprendre comment des institutions différentes (ministère, collectivités locales, administration départementale, établissements) peuvent se mobiliser autour d'un projet et de voir comment les acteurs sur le terrain gèrent l'innovation et la mettent en place.

Qu'est devenu Éducapôle aujourd'hui ? Après avoir équipé et connecté les lycées, les partenaires continuent à travailler en collaboration : par exemple, le Conseil Régional finance l'acquisition de logiciels et cd-roms en appui des projets pédagogiques des établissements ainsi que la création de sites web et de cd-roms au travers des projets éducatifs et culturels.

Si le partenariat se poursuit aujourd'hui, plusieurs éléments nous semblent essentiels dans le développement à plus long terme des TIC :

- Le maintien d'une volonté politique de travailler et de réfléchir ensemble à de nouveaux projets concernant les usages des Technologies de l'Information et de la Communication.
- Le projet d'établissement qui permet peut-être une action plus collective et suscite très certainement de nouvelles formes de travail s'appuyant sur des relations partenariales avec un objectif essentiel qui est de faire émerger un terrain d'entente autour de conceptions largement partagées, comme la lutte contre l'échec scolaire.
- Une souplesse de l'organisation à l'intérieur des établissements, une reconnaissance et une revalorisation professionnelle du formateur ou de la personne ressource qui constituent de véritables moteurs dans la généralisation des TIC.
- Un autre élément important du processus est la présence d'une personne-pivot privilégiée pour permettre les échanges d'informations entre les différents acteurs : de 1995 à 2000, le directeur du CRDP également conseiller aux TIC et chargé de mission du recteur semblait être au centre des discussions, il était à la fois proche des élus et des responsables académiques.

### **Nécessité de développer les travaux de recherche sur les stratégies des différents acteurs**

L'approche en termes de logiques d'action nous renseigne sur l'aptitude sociale des acteurs à la mobilisation autour d'un projet, sur les arrangements et sur la souplesse des enchaînements de ressources auxquels peuvent se livrer les individus.

Elle montre aussi le rôle très important des formateurs (Romby 2001) et des personnes ressources pour dynamiser des évolutions locales et met bien en valeur le problème de la récompense ou de la reconnaissance pour ces hommes et ces femmes de terrain dont la compétence professionnelle est garantie de manière définitive par leur grade. Et il y a là un élément d'évolution à suivre.

Désormais deux pistes nous semblent intéressantes à explorer :

- d'une part, il faudrait étudier dans la durée comment les compromis, les arrangements locaux tiennent ou au contraire se modifient et analyser s'il y a enlisement ou si de nouvelles formes de communication, de nouvelles pratiques sont en train de se développer.
- d'autre part, la phase d'équipement en ordinateurs étant terminée, il semble utile de s'intéresser à une nouvelle phase, celle de la mise à disposition des élèves de nouveaux outils informatiques. Nous pensons notamment au développement des outils nomades récemment apparus. Ces derniers visent à offrir des ressources portables ; parmi eux le cartable électronique semblerait se substituer progressivement à quelques routines scolaires (au cahier de textes par exemple ou encore au dictionnaire).

Pour l'heure, le cartable électronique ne concerne que quelques établissements scolaires et son intégration est relativement récente. L'intérêt est donc, d'une part, d'observer la mise en place de cette innovation et, d'autre part, de repérer les changements de comportements et d'organisation que peut susciter son utilisation en classe.

## Bibliographie

- BALLION R. 1993 *Le lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette Éducation
- BARON G.-L. & BRUILLARD E. 1996 *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, Paris, PUF
- BARON G.-L., BRUILLARD E & LEVY J.-F. 2000 *Les technologies dans la classe, de l'intégration à l'innovation*, Paris, INRP, EPI
- BERNOUX P. 1985 *La sociologie des organisations*, Paris, Seuil
- CHARLOT B. & ROCHEX J.-Y. 1994 *L'école et le territoire : nouveaux aspects, nouveaux enjeux*, Paris, PUF
- CROS F. 1993 *L'innovation à l'école, forces et illusions*, Paris, PUF
- CROZIER M. & FRIEDBERG E. 1977 *L'acteur et le système*, Paris, Seuil
- DEROUE J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris, Métailié
- DEROUE J.-L. (dir.) 2000 *L'école dans plusieurs mondes*, Paris-Bruxelles, INRP-De Boeck Université
- DEROUE J.-L. & DUTERCQ Y. 1997 *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, INRP et ESF
- HENRIOT-van ZANTEN A. 1990 *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon, PUL
- LINARD M. 1990 *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris, Éditions Universitaires
- OBIN J.-P. 1993 *La crise de l'organisation scolaire*, Paris, Hachette Éducation

- POUTS-LAJUS S. et RICHE-MAGNIER M. 1998 *L'école à l'heure d'Internet. Les enjeux du multimédia dans l'éducation*, Nathan, Collection les repères pédagogiques
- ROMBY A. 2000 *Les aspects socio-institutionnels de l'intégration des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) dans les lycées de Picardie : le projet Éducapôle*, Thèse de Doctorat, UPJV
- ROMBY A. 2001 Le rôle des formateurs dans la généralisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement. Le cas de la Picardie. Communication au congrès International, Actualité de la Recherche en Éducation et Formation 5, 6, 7, 8, 9 septembre 2001. Université Charles de Gaulle, Lille 3
- ZAY D. 1994 *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale ?* Paris, PUF, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui

# C

# OMPTES RENDUS

**PHILIPPE CORCUFF, 2003**

*Bourdieu autrement. Fragilités d'un sociologue de combat*  
Paris, Textuel, collection La discorde, 143 pages

---

La lecture de l'œuvre de Pierre Bourdieu livrée par Corcuff se veut à la fois fidèle et critique. Il s'agit de défendre la portée heuristique d'une sociologie jugée ordinairement maltraitée tout autant par la "mauvaise foi" de ses détracteurs (les anti-Bourdieu) que les "cécités" de ses adeptes, "bourdieusiens heureux". Bourdieu serait méconnu car trop connu. La plupart des textes consacrés à sa sociologie seraient d'autant plus partisans et réducteurs qu'ils surestimeraient, sous "illusion biographique", la cohérence de l'œuvre et de l'auteur. Il conviendrait donc d'aborder Bourdieu autrement, en restituant sa pensée dans sa dynamique, comme "ensemble composite", pensée complexe, hétérogène, et comprenant ainsi en elle-même bien des éléments de son propre dépassement. Engagé dans cette démonstration, l'ouvrage procède d'une lecture précise, voire méticuleuse, des textes de Bourdieu, attachée à déconstruire les critiques des "anti", creuser les faiblesses ou contradictions ignorées par les "pro", mais aussi expliciter les révisions constructives avancées par d'autres.

La première partie vise encore à privilégier la cohérence de l'œuvre, soit ce que les quatre suivantes ont progressivement pour vocation d'abandonner, développant ainsi ce qui doit faire l'originalité de l'ouvrage. Cette première partie, curieusement, est aussi plus particulièrement adressée aux "militants des mouvements sociaux". Curieusement, car ce ne serait

pas le cas des autres ? Le risque étant alors de voir ici se maintenir quelque chose de cette "division du travail intellectuel tendant à réserver aux milieux universitaires les productions intellectuelles les plus affinées" que dénonce l'auteur. Ce serait pourtant injuste au vu de la qualité du propos. La sociologie de Bourdieu constitue une des grandes pensées critiques post-marxistes du XX<sup>e</sup> siècle, argumente ici Corcuff. Et c'est cette nouvelle capacité critique qu'auraient le plus de mal à saisir les animateurs des mouvements sociaux avant tout marqués en France par les repères intellectuels formés au sein du marxisme. Ces derniers, est-il en même temps précisé, ne peuvent d'ailleurs qu'être confortés dans cette voie par les écrits anti-libéraux de Bourdieu lui-même, demeurant plus proche des schémas marxisants, et donc en deçà de ses avancées théoriques. La théorie de l'habitus et des champs est alors restituée en rupture avec la clôture économiste présente chez Marx, puis argumentée contre "la prétention à saisir le tout" (nourrissant le schème du complot ou arguant de la toute puissance supposée du système). Toujours en priorité pour les militants sociaux, Corcuff insiste aussi sur la critique de la domination politique (la question du porte-parole) et de l'ethnocentrisme militant. Moment fort enfin, dans le retour cette fois plus distancié sur la théorie : l'exposé de "la pente domino-centrée" clôturant cette sociologie. Clôture que Corcuff parvient à expliciter en tenant ensemble les deux

puissantes critiques (mais à notre connaissance rarement rapprochées et confrontées entre elles) formulées par Grignon et Passeron (le misérabilisme dans lequel la théorie de la légitimité enferme les pratiques populaires) et par Boltanski et Thévenot ("l'invisibilisation" des différentes formes de relations: coopération, amour, sens de la justice, etc. —on pourrait ajouter logique du don et donc obligations et responsabilité— non réductibles aux rapports de dominations).

C'est aussi cette ouverture aux apports ultérieures (à laquelle s'ajoute l'explicitation en amont, par recours à la philosophie, des concepts du sociologue) qui confère son intérêt à la suite de l'ouvrage. Il nous paraît possible de regarder ensemble sur ce point les trois parties suivantes, toutes consacrées à la théorie de l'action. Ici, la fidélité et la critique semblent parfois entrer en tension. Ce sentiment est-il dû à cette posture tendant à attribuer les problèmes que posent les cadres conceptuels du sociologue principalement à l'usage qu'en ont fait d'autres? On le voit plus loin, dans la cinquième partie, à propos du problème de l'utilitarisme, on le voit déjà dans ces pages soucieuses de réhabiliter le concept d'habitus avant d'admettre ses difficultés. Certes, le jeu des formulations successives, y compris la forme d'écriture adoptée par le sociologue (prévenant tous les contre-arguments), permet toujours de se mettre d'accord sur un point. Corcuff l'admet bien d'ailleurs, tout en faisant une force de cette particularité, que d'autres (les infidèles?) dénoncent comme refus de clarté et de confrontation à la critique. La fidélité critique redevient plus harmonieuse, et convaincante, quand l'auteur ré-explicite l'apport majeur du concept d'habitus résidant bien moins en lui-même que dans le problème (la recherche de l'articulation entre le collectif et l'individuel, le dépassement du double écueil de l'intellectualisme et de l'objectivisme etc.), qu'il s'essaie de solutionner. Car il est vrai que, Bourdieu lui-même l'a reconnu, le concept "vaut peut-être avant tout... pour les questions qu'il permet de mieux poser ou de

résoudre, les difficultés scientifiques qu'il fait surgir".

Le pas critique est alors franchi par Corcuff, dans une formulation précise: "Demeure le danger de passer de la neutralisation méthodologique de problèmes, mis provisoirement entre parenthèses pour construire l'intelligibilité partielle de certains phénomènes sociaux, à la négation de ces problèmes et à la dogmatisation d'un concept aux ambitions totalisatrices". Le concept d'habitus fonctionne "comme une boîte noire essentiellement identifiée par ses effets". Il a limité le domaine d'investigation sociologique, notamment en passant sous silence la variété des modes d'engagement dans l'action à la disposition des acteurs. Dans le même temps, tout en récusant les philosophies de la conscience, le concept d'habitus a aussi reconduit "au niveau d'un inconscient social individualisé" leurs "présupposés d'unité et de permanence de la personne". L'auteur insiste d'ailleurs longuement sur ce point, ce qui l'amène à consacrer sa quatrième partie à une discussion de *L'homme pluriel* de Lahire. En fait, la démarche adoptée consiste surtout à rappeler en quoi cet ouvrage "ne constitue qu'un élément dans un champ collectif de questionnement". L'intérêt porté à l'acteur dans sa diversité plutôt que dans son unité n'est pas une nouveauté chez les sociologues: les formulations d'Elias, Douglas, Taylor, ou beaucoup plus anciennes dans la philosophie de Hume, les analyses surtout de Mead et dans son sillage de Goffman, les développements sociologiques de de Singly, Dubet, et d'autres encore, nourrissent alors le vaste panorama permettant de le reconnaître.

#### UNE SOCIOLOGIE ÉTHIQUEMENT CONTRASTÉE

Pour terminer, Corcuff revient sur la difficulté majeure que pose la sociologie présentée et qui justifie largement le sous-titre de l'ouvrage: à la différence de Marx, la critique chez Bourdieu n'est pas clairement adossée à une perspective d'émancipation. Nous pourrions aller plus loin en reprenant le registre plus radical tenu dans la pre-

mière partie et posant la question lancinante à laquelle nous convient les analyses du sociologue : "Comment échapper un jour à la domination, si tout est, invariablement et inéluctablement, domination?". De fait, les réductions opérées par le cadre conceptuel de cette sociologie ne contribuent-elles pas à essentialiser les rapports sociaux qu'elle s'attache à dénoncer (la "violence symbolique" semble ainsi participante à la définition du social plutôt que déconstruite comme limitation de ses potentialités)? D'autres auteurs nous ont déjà permis de saisir ce qui constitue ainsi une "aporie" (Girard) bien plus qu'une "fragilité": celle d'une sociologie prétendant finalement libérer les acteurs de ce qu'elle pose dans le même temps comme constitutif du lien social. De manière originale, Corcuff montre quant à lui en quoi cette difficulté peut aussi être mise au compte des relations complexes et ambivalentes que Bourdieu entretient avec la tradition philosophique. La posture adoptée ici est bien sûr encore celle de la sociologie de la société critique. Les textes des philosophes permettent d'explicitier les présupposés normatifs ou postulats sur la condition humaine (le terme exact revendiqué est celui des "anthropologies philosophiques") imbriqués dans les vocabulaires, concepts et outils du sociologue. Les difficultés de la théorie ne sont pas relatives à la présence de ces postulats (il ne pourrait pas en être autrement). Elles renvoient au fait que ceux-là sont pluriels, naturalisés (car non ou insuffisamment explicités) et en partie contradictoires. Au moins trois fils anthropologiques sont ainsi explicités. Le premier fil est celui de l'anthropologie de l'intérêt, relevant certes d'une conception philosophique de l'humain, mais consacrant surtout la pente utilitariste d'une sociologie devenant ainsi dénonciatrice de toute prétention à la légitimité. Corcuff choisit de montrer comment cette pente se serait (surtout?) durcie dans la science politique française. Le second fil renvoie à une anthropologie de la lutte contre la mort symbolique s'incarnant notamment dans le passage de la notion d'intérêt à celle d'illu-

sio. Le caractère contingent de la vie humaine et sa finitude appellent la production sociale d'un sens: nécessité anthropologique donc de jouer le jeu (d'être pris dans un champ) et dépendance au jugement des autres. Ce sont principalement les textes de Pascal qui permettent ici de "développer les etc."; tandis que le troisième fil, celui de l'anthropologie de la liberté relative par la connaissance, se comprend à partir de Spinoza, révisé par la philosophie des lumières. Ce dernier fil serait le seul explicitement émancipateur, tout en entrant aussi en contradiction, précise Corcuff, avec ce que l'on perçoit encore d'une "anthropologie de l'authenticité de la pratique versus l'inauthenticité de l'intellectualisation". D'après nous, cette position pourrait d'ailleurs heuristiquement être défendue (tout dépend de ce que l'on met dans la "pratique") mais semble plutôt ici se clôturer dans une pensée relativiste dualiste. On n'avance donc guère ici du côté de l'émancipation. Pourtant une autre possibilité survient. Il se trouve en effet que l'anthropologie de la lutte contre la mort symbolique donne lieu à deux lectures différentes, "constructiviste" ou "tragique". La lecture constructiviste, comme la suivante, pose l'absence de fondement naturel à nos jugements de valeur, justifications et autres raisons d'exister, qui sont toujours le produit de constructions sociales. Mais cela n'empêche pas de leur reconnaître une réalité et aussi la possibilité de leur objectivité en tant que productions soumises à des contraintes débordant l'arbitraire des jeux sociaux (argument défendu dans l'autre ouvrage récent de Corcuff, sous la notion des "transcendances relatives"). La lecture tragique porte l'illusio du côté de l'illusion: le caractère toujours nécessaire, mais vain et irréalisable, artificiel et dérisoire des jeux, raisons et significations humaines. Elle nie aussi leur possible portée émancipatrice: ces dernières ne pouvant, comme l'écrit Bourdieu (sous le thème de la "malédiction" ou de "l'antinomie fondamentale du social"), que participer des luttes de distinction: "et c'est là sans doute l'antinomie fondamentale (...) tout sacré a son

complément profane, toute distinction produit sa vulgarité..." (in *Leçon sur la leçon*).

Corcuff trouve Bourdieu "hésitant" entre ces deux lectures. Et notamment lors des analyses menées, avec Passeron, sur le système scolaire. Notons d'ailleurs et nous concluons sur ce point, que c'est là le seul moment, dans cette discussion sur la dualité de la piste constructiviste non relativiste ou tragique, où Corcuff se réfère à la question scolaire : la tension entre ces deux pistes s'observe de fait particulièrement dans *La reproduction*, dans la mesure où les discussions sur les savoirs scolaires constituent la première définition de la "violence symbolique"... mais faut-il parler de "tension" ou de bifurcation car bien des travaux sur l'école produits par la suite ne semblent pas s'être prioritairement attachés à travailler la première lecture ? De même, l'énoncé de l'apport émancipateur du travail scolaire se heurte encore de nos jours

à l'argument du relativisme culturel (culture orale/ culture écrite, populaire/ savante etc.). Et la lecture tragique ne s'est-elle pas paradoxalement aussi figée dans les critiques de la critique, sous la forme par exemple du "Enseignons quand même" ou de l'énoncé de "l'opposition indépassable", de "l'irréductible conflit d'interprétation" entre le raisonnement sociologique et le raisonnement pédagogique ? Un sociologue ne pouvant pas être un bon enseignant et vice-versa ? Les clarifications apportées par Corcuff nous aideront assurément à mieux développer les autres pistes possibles... avec et contre Bourdieu.

Daniel FRANDJI  
IUFM de Lyon,  
Laboratoire méditerranéen de sociologie  
(LAMES)  
Maison méditerranéenne des sciences  
de l'homme (MMSH), Aix-en-Provence

**JACQUELINE GAUTHERIN, 2002***Une discipline pour la République :**La Science de l'éducation en France (1882-1914),*

Berne, Peter Lang, 362 pages

Collection "Exploration. Éducation : Histoire et pensée",

préface de Viviane Isambert-Jamati

Aux yeux des "sciences de l'éducation" telles qu'elles existent en France depuis leur création en 1967 en tant que discipline universitaire d'enseignement et de recherche institutionnellement reconnue, la "science de l'éducation" qui fut implantée et enseignée dans les facultés des lettres entre 1882 et 1914 fait parfois figure d'ancêtre lointain et quelque peu mythique. Préparée sous la direction de Viviane Isambert-Jamati et soutenue à ParisV en 1991, la thèse de doctorat de Jacqueline Gautherin "La formation d'une discipline universitaire : La Science de l'éducation, 1880-1914" devait apporter, par le caractère minutieux et systématique de l'investigation historique sur laquelle elle repose, une contribution très importante à la connaissance que l'on peut avoir de cette expérience "pionnière", permettant par là même une meilleure appréciation des continuités et surtout des différences (indiquées déjà dans le changement même de dénomination, avec le passage du singulier au pluriel) entre deux "moments" d'une discipline fortement séparés dans le temps. Plusieurs années après cette soutenance, le présent ouvrage vient heureusement combler une lacune éditoriale en mettant à la disposition de lecteurs plus nombreux les principaux apports d'un travail qui demeure, sur le sujet dont il traite, —et même si l'on ne peut ignorer aujourd'hui d'autres apports majeurs plus récents comme ceux de Laurence Loeffel sur *La question du fondement de la morale laïque sous la III<sup>e</sup> République* (PUF 2000) ou ceux de Patrick Dubois sur *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson* (Peter Lang 2002)— une référence sans équivalent.

La démarche de recherche de Jacqueline Gautherin se présente comme relevant d'une "histoire sociale compréhensive", ce

qui suppose une approche qui mette l'accent moins sur les effets de structure ou les fonctions sociales caractérisées de l'extérieur que sur l'activité de mobilisation de ressources, de construction de dispositifs et d'élaboration de significations déployée de façon continue par les acteurs au fil des occasions et des situations. Une approche qui se trouve fréquemment éclairée et étayée, au cours de l'ouvrage, par des références et des emprunts aux apports conceptuels et aux grilles de lecture du monde social issus des travaux de Boltanski & Thévenot. Mais, en marge ou plutôt à la base de cette approche sociologique "compréhensive" appliquée à un dispositif institutionnel, à un groupe professionnel et à une configuration cognitive, la démarche de recherche de Jacqueline Gautherin est d'abord celle d'une historienne, ou, si l'on veut, d'une "sociologue-historienne", dont les "données" proviennent essentiellement de la consultation de dossiers et du dépouillement d'un très grand nombre d'archives (Archives nationales, régionales, départementales, municipales ou privées, fonds d'Écoles normales, fonds de la Sorbonne, bibliothèque Victor Cousin), sans compter les collections de périodiques et les autres sources imprimées ayant donné lieu à utilisation.

La première partie de l'ouvrage porte principalement sur le processus de mise en forme de la science de l'éducation comme dispositif administratif et universitaire. Sous l'impulsion de la municipalité et des responsables de l'administration scolaire (recteur, inspecteur d'académie), un cours universitaire de pédagogie est créé tout d'abord à la faculté des lettres de Bordeaux en 1882 et confié à Alfred Espinas, profes-

seur de philosophie dans cette faculté, en vue de préparer les futurs instituteurs à l'enseignement de l'instruction morale et civique que la loi Ferry du 28 mars 1882 vient de substituer à l'instruction morale et religieuse. Entre 1883 et 1910, des cours de science de l'éducation ou de pédagogie ou de psychologie et morale appliquées à l'éducation furent implantés dans presque toutes les facultés des lettres, tout d'abord sous impulsion ministérielle et avec l'appellation science de l'éducation (Paris 1883, Bordeaux 1884, Lyon 1884, Montpellier 1884, Toulouse 1887), ensuite parfois sous d'autres appellations et à l'instigation des municipalités, des conseils généraux ou des universités. Le cas de la Sorbonne apparaît particulièrement révélateur des difficultés et des enjeux liés à l'ouverture de ce nouvel enseignement. Confié par Jules Ferry à Henri Marion, professeur de philosophie au lycée Henri IV et chargé au sein de la toute nouvelle ENS de Fontenay-aux-Roses d'un enseignement de psychologie appliquée à l'éducation, ce cours ministériel était primitivement destiné aux membres de l'enseignement secondaire et aux étudiants de la faculté des lettres. Les réticences exprimées par la faculté à l'égard d'un enseignement perçu comme un second enseignement de philosophie, imposé de l'extérieur par le Ministère, motivèrent un changement d'intitulé ("cours complémentaire de science de l'éducation") et une redéfinition du public visé (incluant le personnel de l'enseignement primaire), avec un cofinancement (qui devait valoir par la suite pour les autres cours de science de l'éducation) par la Direction de l'Enseignement Primaire et la Direction de l'Enseignement Supérieur. Ce qui ressort, plus généralement, de l'enquête de Jacqueline Gautherin, c'est une certaine hétérogénéité des cas de figure observés, mais aussi et surtout le fait que ces enseignements soient restés généralement marginaux au sein des Facultés, avec des horaires réduits, un statut de "cours complémentaire" venant en supplément du service normal de la personne qui en était chargée, généralement un ancien élève de l'ENS agrégé de philosophie et professeur

en poste à la faculté ou dans un lycée de la ville (la création de postes spécifiques n'eut lieu qu'exceptionnellement et tardivement), et un public passablement instable et hétérogène, mêlant fréquemment des étudiants, des enseignants du primaire, des professeurs et des élèves des Écoles normales, des responsables de l'administration scolaire et des "gens du monde". En réalité, la nouvelle discipline ainsi instituée resta bien souvent en porte-à-faux, suscitée au départ par des impulsions d'ordre essentiellement politique (les convictions et les décisions d'un cercle restreint de pédagogues et de membres de la haute administration qui voyaient en elle un support pour la diffusion des idées et le renforcement des institutions républicaines), mais, du fait peut-être d'un certain éclectisme théorique et d'un confinement dans un certain discours prudemment "généraliste", aussi peu capable de se faire reconnaître par les membres de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur comme un savoir pleinement "universitaire" que de se faire accepter au sein de l'enseignement primaire comme une ressource capable de répondre à des demandes précises de formation ou d'instrumentation pédagogique (comme on le voit par exemple avec le contenu des "conférences pratiques", distinctes des leçons publiques et censées être destinées plus particulièrement aux enseignants en exercice et qui cependant, d'après l'enquête de Jacqueline Gautherin, se bornèrent bien souvent à des explications de textes dans la pure tradition académique).

C'est probablement dans la deuxième partie de l'ouvrage, intitulée "Un filet de disponibilités" et consacrée plus spécifiquement aux cercles sociaux, aux réseaux relationnels et aux stratégies personnelles qui, au sens fort du terme, ont contribué à faire exister, à partir des années 1880, la science de l'éducation comme réalité institutionnelle, que se trouve mis en œuvre de la façon la plus évidente le programme d'une "sociologie compréhensive", une sociologie qui appréhende les institutions non pas comme des entités abstraites ou

intrinsèquement “consistantes”, mais comme le produit toujours en cours d'élaboration d'une activité “constitutive” ou “instituant” (selon l'expression de Mehan), exercée par une multiplicité d'acteurs sociaux engagés dans une multitude d'interactions significatives aux issues imprévisibles. Mais ici plus encore que dans la partie précédente, c'est la patience historique, le lent et laborieux dépouillement d'archives, qui vient nourrir et étayer le propos sociologique. La plongée dans les dossiers individuels des professeurs conservés aux Archives nationales, dans les registres de délibération des Conseils de Facultés, dans les correspondances conservées dans les fonds de la Sorbonne ou de la bibliothèque Victor Cousin nous apporte en effet, sur la science de l'éducation “telle qu'elle se fit”, une information tout à fait intéressante. Une des choses étonnantes que nous apprenons, c'est que, bien que proches par leurs profils (normaliens agrégés de philosophie), leurs carrières et leurs convictions (confiance en l'éducation et en la science, adhésion forte au projet laïque et républicain, avec cependant une différenciation croissante au cours de la période, liée notamment à l'essor du radicalisme, du solidarisme et du socialisme), les professeurs à qui furent confiés ces enseignements universitaires de science de l'éducation ou de pédagogie ne constituèrent jamais à proprement parler une communauté professionnelle soutenue par des moyens propres d'organisation et d'expression. Bien plus, à deux ou trois exceptions près (Marion, Dumesnil et surtout Buisson, personnalité centrale véritablement mobilisatrice et fédératrice, présent pendant un demi-siècle au cœur et à l'intersection d'une multitude de réseaux formels et informels, successivement Directeur de l'Enseignement Primaire, titulaire, après Marion et avant Durkheim de la chaire de science de l'éducation à la Sorbonne, député radical de Paris, mais aussi créateur et directeur du *Dictionnaire de Pédagogie*, de la *Revue Pédagogique* et de plusieurs autres périodiques, membre d'une quantité d'associations et de ligues), il

s'avère que ces professeurs restèrent quelque peu en marge de ce “cercle des pédagogues” aux effectifs restreints mais doté d'un très grand pouvoir d'impulsion, d'enrôlement, de “mise en forme” et de contrôle qui, dans les premières décennies de la République au moins, joua un rôle décisif dans la conception et la mise en œuvre des réformes scolaires. C'est que, comme le révèlent beaucoup d'éléments de documentation exhumés par Jacqueline Gautherin, notamment certaines correspondances qui ont pu être conservées en archives, l'engagement de ces professeurs de philosophie dans l'enseignement de la science de l'éducation s'inscrivait bien souvent dans des préoccupations et des perspectives de carrière qui pouvaient les détourner d'une implication trop exclusive. Selon Jacqueline Gautherin, trois “échelles de grandeur” semblent avoir gouverné les projets de carrière : le prestige lié à la fonction et au statut, le prestige attaché à la ville ou à l'établissement d'exercice, la proximité par rapport à Paris, c'est-à-dire par rapport à la rue de Grenelle, lieu et sanctuaire du pouvoir. Mais les cheminements professionnels, plus ou moins sinueux, dépendaient aussi d'intérêts privés, de contraintes familiales et, surtout, des critères d'excellence assez composites et relevant eux aussi de plusieurs sortes de “grandeurs” (“inspiration”, “renom”, efficacité pédagogique, honorabilité, déférence, conscience civique) mis en œuvre explicitement ou implicitement par les autorités dans la gestion des carrières. Vu la rareté des postes universitaires en philosophie, la concurrence était rude. Aussi la question se pose de savoir si le fait pour un “philosophe” d'accepter de donner à un moment ou à un autre un enseignement en science de l'éducation pouvait, dans la course d'obstacles universitaire, constituer un atout ou au contraire un handicap. On constate en tout cas, parmi la minorité des professeurs de philosophie qui ont participé à cet enseignement, une certaine surreprésentation de ceux issus de milieux populaires. Il apparaît aussi que leurs sujets de thèse ne portèrent pratiquement jamais sur des ques-

tions pédagogiques et que ceux qui sollicitaient une promotion ou un nouveau poste prenaient généralement soin d'omettre dans leur dossier cet aspect de leur activité ou de le rattacher à un territoire plus prestigieux, philosophie ou sociologie. Certains cherchèrent d'ailleurs très vite à se débarrasser de cet enseignement ou à en modifier l'intitulé, comme le fit Durkheim à Bordeaux aussi bien qu'à Paris. Pour beaucoup, cet enseignement de la science de l'éducation semble avoir constitué ainsi davantage une obligation ou une contrainte qu'une occasion d'accomplissement. Mais ce qui ressort principalement, c'est plutôt la prédominance d'une sorte de "logique plurielle", une logique de compromis entre des "grandeurs" diverses, qui fait qu'on ne peut voir en tout cas dans les professeurs de science de l'éducation ni des "parvenus" opportunistes ni des "apôtres de la République" complètement désintéressés.

C'est surtout sur les aspects intellectuels, épistémologiques et idéologiques de la discipline science de l'éducation que Jacqueline Gautherin met l'accent dans la (très longue) troisième partie de son ouvrage. Faute de pouvoir accéder au contenu réel d'un grand nombre de cours, l'étude des libellés proposés tout au long de la période (dont une liste exhaustive, organisée par Facultés, dates et auteurs, est reproduite en annexe de l'ouvrage) révèle une grande disparité dans les problématiques, les approches et les objets, ainsi que l'impossibilité d'établir des scansion ou d'observer des lignes d'évolution caractéristiques entre 1883 et 1914. L'hétérogénéité du public visé dans chacun de ces cours était certainement porteuse d'une forte "contrainte de généralité", conduisant à construire bien souvent le discours à partir d'un répertoire commun de notions préconstruites ou de métaphores (agricoles, médicales, artisanales) empruntées au langage ordinaire ou à une tradition philosophique passablement affadie. Une tension apparaît cependant, à l'intérieur et en marge du champ de cette "pédagogie de la chaire", entre cette pente généraliste et les nouvelles orientations ou les nouvelles exi-

gences dont sont porteuses les sciences humaines naissantes, en l'occurrence essentiellement la psychologie et la sociologie. Si les premiers travaux de psychologie scientifique (psychophysiologie, psychologie expérimentale) semblent avoir rencontré peu d'échos au sein de la science de l'éducation, quelques enquêtes par questionnaires avec traitement quantitatif virent le jour (sur les préférences disciplinaires des écoliers, les résultats scolaires, les retards scolaires, la criminalité juvénile, les effets sociaux de l'école, le baccalauréat), tout en demeurant cependant relativement marginales. En fait, les approches empiriques tinrent peu de place dans les contenus de la nouvelle discipline, y compris, paradoxalement, chez quelqu'un comme Durkheim, dont les cours de science de l'éducation contrastent sur ce point avec les travaux sociologiques à base d'enquêtes, ou comme Gaston Richard, son successeur à Bordeaux, auteur pourtant d'un ouvrage sur la pédagogie expérimentale. Jacqueline Gautherin observe ainsi que l'enquête parlementaire de 1899 préparatoire à la réforme de 1902 ne s'appuie en fait jamais sur des savoirs produits par des professeurs de Science de l'éducation, mais plutôt sur le témoignage de praticiens ou de membres de l'administration. Si, dans un contexte d'installation et de consolidation de la République, la Science de l'éducation a pu se penser ou se présenter comme une science directrice, législatrice ou régulatrice, "maîtresse d'école et lumière de la vie" selon l'expression d'Octave Gréard, ce serait cependant, conclut Jacqueline Gautherin, une illusion d'optique de voir en elle un projet d'instrumentation et de rationalisation de l'instruction selon une logique de l'efficacité. À la lumière et en complément de telles analyses, une autre question qu'on pourrait aussi se poser serait celle des liens possibles (ou, plus vraisemblablement, celle des raisons d'une apparente distance et d'une certaine ignorance réciproque) entre cette pensée pédagogique typiquement universitaire et "française" et d'autres courants de réflexion comme celui qui commençait à se développer, à la même

époque, à l'échelle internationale, dans la perspective de ce qu'on peut désigner globalement sous le terme d'éducation nouvelle.

Les deux derniers chapitres de l'ouvrage entrent de façon plus explicite dans les contenus thématiques et idéologiques des enseignements de science de l'éducation en se focalisant sur deux questions qui ont revêtu, dans le contexte intellectuel et politique de l'époque, une importance particulière : la question des conditions et des justifications d'une éducation morale d'inspiration laïque et la question du rôle de la pédagogie comme instrument de réforme sociale. Considérée originellement, dans l'optique de Ferry, comme un dispositif de démarcation, de délimitation de frontières entre le temporel et le spirituel, l'universalisme de l'État et le particularisme des Églises et des familles, l'idée laïque fera tout au long de la période l'objet d'un processus complexe de réélaboration critique et de remaniement doctrinal, auquel Jacqueline Gautherin consacre des pages particulièrement éclairantes. Parmi celles-ci, les plus "heureuses" ou les plus "inspirées" sont peut-être celles consacrées à la figure de Ferdinand Buisson, apôtre d'une foi laïque qui apparaît moins comme une séparation d'avec la foi (comme chez les laïques "neutralistes") ou comme une exclusion de la foi (comme chez les militants du rationalisme athée) que comme un accomplissement et une sorte de transsubstantiation profanes de la foi de la part d'un protestant "libre croyant devenu libre penseur" dont la longue et fertile trajectoire reflétée dans une multitude d'interventions et de publications témoigne de la persistance d'une inextinguible aspiration à une transcendance. C'est à coup sûr cette religiosité latente de Buisson que vise Durkheim lorsque, dans sa leçon inaugurale à la Sorbonne, il assortit l'hommage rituel à son prédécesseur d'une critique contre cet "appétit de l'infini", cette "sensation dissolvante de l'illimité" si contraires au robuste "esprit de discipline" dans lequel le promoteur d'une approche scientifique des institutions et des mœurs voit la première et

principale caractéristique réelle du fait moral comme fait social objectivement observable. Certes Durkheim pas plus que Buisson ne peut se satisfaire d'une laïcité qui se contenterait, par une sorte d'abstraction appauvrissante, de se débarrasser des composantes religieuses fondatrices de la morale traditionnelle sans rien changer dans ses contenus pratiques réels. Pour l'un comme pour l'autre, on ne peut priver l'édifice de la morale de ses fondements ou de ses couronnements sans le remanier tout entier, ce qui veut dire que, s'il faut bien libérer la morale de la religion, de ses prestiges trompeurs et de ses appareillages dogmatiques, il faut aussi conserver tout ce qui conférerait à l'autorité de la religion sa force, sa majesté, son pouvoir de mobilisation émotionnelle et de mise en cohésion sociale. La question se pose donc de savoir comment susciter une morale nouvelle, adaptée à la civilisation rationaliste et démocratique moderne, mais qui soit effectivement capable de remplacer la religion ou de la concurrencer sur son propre terrain. Or à cette question, caractéristique d'une époque de sécularisation de la culture, Buisson et Durkheim répondent dans des termes radicalement différents. Pour l'un, le ressort profond de la morale, une morale délivrée de tout esprit de calcul et de marchandage, d'inspiration kantienne si l'on veut, mêlée cependant d'une inquiétude pascalienne, réside dans le sanctuaire de la conscience individuelle, dans l'expérience ou l'exigence d'une transcendance plus intérieure à l'homme que l'homme lui-même ; pour l'autre, le ressort de la morale dans ce qu'elle a de plus majestueux et de plus sacré, c'est la société elle-même, cette puissance antérieure et extérieure à nous-mêmes qui nous porte, nous enveloppe, nous règle et nous élève par le biais des institutions et des signes. Ainsi peut-il y avoir plusieurs façons (car il faudrait aussi tenir compte des différentes variantes du positivisme et du scientisme, de tous ceux qui, nombreux à l'époque, espèrent pouvoir fonder rigoureusement une morale sur des vérités établies par la science, sans parler du solidarisme de Léon Bourgeois, évoqué

dans le dernier chapitre de l'ouvrage et qui, selon Jacqueline Gautherin, trouva une large audience chez les pédagogues universitaires au tournant du siècle) de comprendre la "grandeur" et les "servitudes" d'une morale qui cherche à se définir comme "laïque".

La façon dont disparaissent les institutions nous en apprend quelquefois plus sur leur nature et leurs fonctions que le récit de leur naissance et de leur développement. L'étude de Jacqueline Gautherin s'arrête à 1914. Elle nous indique seulement qu'après la guerre le dispositif s'est décomposé : la chaire de Durkheim fut remplacée par une chaire d'économie et histoire confiée à Célestin Bouglé, quelques cours ont subsisté en province, attachés à la personne de leur détenteur, tandis que, sous l'impulsion de Paul Lapie, devenu directeur de l'Enseignement Primaire, la sociologie durkheimienne s'introduisait dans les Écoles normales à travers les "notions de sociologie appliquées à la morale et à l'éducation". On aimerait bien évidemment en savoir plus sur les effets du séisme de la guerre et sur les raisons d'une décomposition institutionnelle qui semble bien être allée de pair aussi avec une très profonde et très décisive "perte de mémoire". Qu'est-il resté dans la décennie 1920, que nous reste-t-il un siècle après du grand remue-mémoires et du très important corpus

éditorial qui ont accompagné, soutenu ou illustré cette expérience d'implantation universitaire d'un enseignement de la science de l'éducation ? "Discipline d'une époque enchantée", nous dit en conclusion Jacqueline Gautherin, la science de l'éducation n'aura-t-elle été, justement (si l'on fait exception de l'apport durkheimien), qu'un mirage, un artefact, une illusion que le premier coup de tonnerre de l'Histoire serait venu dissiper ? Ce qui fit tenir le dispositif, selon un terme qu'affectionne Jacqueline Gautherin, ce qui lui conféra un minimum de consistance et de durabilité, c'était essentiellement, nous dit-elle, un projet politique, le projet de souder la vie politique nationale autour de valeurs civiques partagées. Mais un dispositif d'enseignement universitaire peut-il se construire et perdurer sans un minimum de consistance proprement épistémologique, sans s'appuyer sur des raisons qui ressortissent avant tout à l'ordre du savoir ? Dans la typologie boltanskienne des cités à laquelle Jacqueline Gautherin fait fréquemment référence, c'est peut-être la question de la place spécifique qui, dans les travaux de sociologie de l'éducation, pourrait ou devrait être faite à l'idée d'une "cité académique" ou d'une "cité du savoir" qui se trouve ici posée.

Jean-Claude FORQUIN

**ÉRIC MAIGRET, 2003**  
*Sociologie de la communication et des médias*  
 Paris, Armand Colin, 288 pages

---

Le rôle joué par les médias dans la vie de tous les jours, dans la socialisation des jeunes —et des moins jeunes— est aujourd'hui patent. Si les questions s'y rapportant font l'objet d'analyses transdisciplinaires parfois pertinentes dans le domaine des Sciences de l'information et de la Communication (71<sup>e</sup> section du CNU), force est de constater que ces thématiques tiennent une place secondaire, voire marginale, dans d'autres secteurs (la sociologie et les sciences de l'éducation notamment). Le grand mérite de l'ouvrage d'Éric Maigret est donc de recenser un certain nombre de travaux, de définir des problématiques constituant un champ qu'il définit comme étant celui de la "sociologie de la communication et des médias".

L'objet et le plan de l'ouvrage sont d'emblée fort bien définis dans une introduction stimulante. En pratique, le livre se compose de seize chapitres, regroupés en quatre parties. Les références bibliographiques sont présentées en fin de chapitre et un index des auteurs est fourni à la fin de l'ouvrage. Certains chapitres bénéficient d'une conclusion spécifique qui en dégage les points les plus importants, mais on regrettera que cette démarche ne soit pas systématique. En marge du texte, insérés dans des encarts, des paragraphes abordent plus particulièrement des questions problématiques: la question du rapport entre médias et violence, celle des oppositions pouvant exister dans la conception du terme "culture", voire même une tentative d'explication institutionnelle de la prise en compte tardive, en France, des problématiques relevant des études culturelles (Cultural Studies), consacrées aux médias. Si l'essentiel du volume prend la forme d'une sorte de manuel, ou plutôt d'un traité, l'auteur n'hésite pourtant pas à se livrer parfois à

quelques digressions et à exprimer son opinion.

La première partie (Prologue) présente des travaux "fondateurs" pouvant servir à baliser le champ et à définir l'objet (École de Francfort, École de Chicago, etc.). Éric Maigret se montre toutefois d'emblée assez critique à leur égard et se plaît à montrer leurs insuffisances au regard d'une perspective sociologique plus "moderne".

La seconde partie aborde, de façon logique, la première question à laquelle le sociologue est confronté lorsqu'il se propose d'étudier les phénomènes liés aux médias: l'existence de discours idéologiques ou psychologisants, souvent empreints de naturalisme et traduisant, pour reprendre l'expression de l'auteur, des "paniques morales" liées à l'apparition des "nouveaux" médias. L'auteur présente de façon plus détaillée qu'il ne l'avait fait précédemment, les travaux "fondateurs" de la discipline (École de Francfort, théorie lazarsfeldienne, anthropologie de la communication, travaux de McLuhan), s'appuyant non plus sur la vision "naturaliste" dénoncée, mais bien sur une approche culturelle du social. Toutefois, cette présentation fait écho à l'approche critique déjà esquissée dans le prologue, Maigret dénonçant tour à tour les "problèmes de méthode" des théoriciens de l'école de Francfort, ou encore "l'excès de positivisme" de Lazarsfeld et de ses disciples.

La troisième partie présente des travaux contemporains dont la démarche vise à "culturaliser la communication", c'est-à-dire étudier les mécanismes de production des œuvres, de structuration du champ de production, de réception des produits, voire même étudier de façon plus spécifique les cultures professionnelles des

acteurs du monde de la communication et des médias (les journalistes notamment). On trouve ici une utile présentation de travaux au demeurant bien connus pour la plupart (Barthes, Eco, Becker, Bourdieu, Morin, de Certeau, les "Cultural Studies", etc.). Fidèle à sa posture, l'auteur les présente et en montre les limites. Dans un encart, il est ainsi, par exemple, reproché à Bourdieu d'avoir développé une approche quasi dogmatique ayant conduit à freiner le développement de recherches aux dimensions plus "compréhensives": "Le triomphe d'une sémiologie centrée sur les contenus (...) et l'affirmation d'une sociologie française de la culture assez hostile à l'étude des médias de masse, celle de Pierre Bourdieu, a longtemps rendu illégitime une attitude plus tolérante, aussitôt qualifiée de "populiste" (156).

La quatrième partie se veut plus prospective. Elle s'appuie sur des travaux plus récents que les précédents (les bibliographies recensent ici une majorité d'ouvrages datant des années 1990) et sans doute, aussi, plus proches de la conception personnelle qu'à l'auteur du champ de la sociologie de la communication et des médias. Le chapitre 15, intitulé "La nouvelle sociologie des médias" est en ce sens significatif. Il présente comme un aboutissement, tant sur le plan méthodologique que conceptuel, la démarche d'un certain nombre d'auteurs représentatifs de ce courant. La présentation qu'Éric Maigret fait de ses propres travaux (242) résume bien l'inclination perceptible dans les perspectives de travail de ces auteurs et leur volonté d'adopter des points de vue résolument "modernes": ne plus seulement "dépasser l'analyse normative sur les effets délétères d'un média", ni se contenter de prendre ses distances avec les méthodologies "traditionnelles" (l'approche statistique notamment), mais "saisir le moment de l'interaction où les identités se fragmentent, se détachent, se composent et se recomposent". Point final à ce panorama, le 16<sup>e</sup> chapitre, est consacré à Internet et aux nouvelles technologies. Celui-ci révèle des approximations surprenantes de la part

d'un auteur prônant par ailleurs la rigueur. Si le plan de travail proposé est pertinent —prendre pour objet les discours et les pratiques liés à ce nouveau média— la dissertation reste trop proche d'une perspective conjecturale. Si l'auteur se plaît ainsi à dénoncer "l'idéologie naïve du progrès" accompagnant le développement d'Internet, on s'étonne, notamment, que son analyse ne relève quasiment pas le caractère socialement déterminé de cette pratique (concernant principalement les cadres et leurs enfants). La seule incise que nous avons relevée se situe page 264 où, en adoptant sans grande réserve la catégorie ad hoc des "internauts", Maigret évoque l'existence des "catégories sociales qui se sont appropriées les premières Internet" (que l'on devine favorisées) qu'il oppose aux "nouveaux internauts". Quelques lignes plus bas, évoquant le "match des écrans" et les comportements devant la télévision, la remarque "50% des gens déclarent faire autre chose en regardant la télévision" ne manque pas, non plus, de laisser le méthodologue perplexe... On s'étonne également que le sociologue néglige totalement l'usage domestique de l'ordinateur qui reste à ce jour le plus significatif: la pratique des jeux vidéo. La bibliographie, assez complète, clôturant le chapitre fournit cependant, en définitive, un outil utile au lecteur.

Même si, sur l'ensemble, l'intérêt de la réflexion d'Éric Maigret reste indéniable, notre impression sur cet ouvrage est plutôt mitigée. Présenté par l'éditeur comme un "manuel présentant les grandes théories de la communication au programme des premiers cycles des universités" (communiqué de presse), promu en quatrième de couverture au rang "d'outil de référence et de travail", pourvu d'un titre d'apparence neutre et généraliste, qualifié modestement en introduction par l'auteur "d'introduction aux théories de la communication", la problématique développée au sein du livre révèle pourtant une approche critique, parfois même dénonciatrice. Il y a là, à notre sens, un problème lié au positionnement du travail. Qui plus est, certains jugements for-

mulés par le sociologue posent parfois des problèmes de fond. Dénigrant ce qu'il qualifie de "formes extrêmes de la critique", attribuant par exemple à l'École de Francfort et à ses disciples une démarche aboutissant à "systématiser et rationaliser une dénonciation assez instinctive, versant dans un prophétisme sociologique qui depuis lors monopolise souvent les débats publics sur les médias", qualifiant plus loin, en forçant quelque peu le trait, la réflexion de "rejet aveugle de la communication par les grands médias", entraînant "un biais élitiste et misérabiliste" ("le peuple est opprimé, abruti et une minorité d'intellectuels seule consciente doit le sauver de sa misère morale malgré lui"), fustigeant en parallèle "les formes extrêmes de l'apologie", l'ensemble donne la fâcheuse impression de promouvoir une "sociologie du juste milieu", épousant au bout du compte les créneaux du politiquement correct. Par ailleurs le côté quasi évolutionniste adopté pour rendre compte des changements de posture constatés dans les travaux sociologiques conduit à classer du côté de l'obso-

lescence les recherches ne se situant pas dans les "courants" valorisés (on s'étonne de l'absence de certaines références) et présente des formes d'auto-promotion, qui ont au moins là le mérite d'être visibles. Toutefois, si le chercheur confirmé sait faire la part des choses, on peut craindre que ces perspectives ne créent des biais dans la démarche d'étudiants, groupe formant par ailleurs le "public cible" de l'éditeur. De plus, chacun sait avec quelle habileté les industriels de la culture réutilisent aujourd'hui les travaux des sciences sociales dans les débats générés par les produits qu'ils diffusent, aussi peut-on craindre que ceux d'Éric Maigret, revendiquant une approche scientifique dénigrant la "critique extrême", fournissent autant d'arguments à des acteurs n'en manquant déjà pourtant pas et contribuent par là même à délégitimer définitivement (?) certains modes de réflexion politiques...

Laurent TRÉMEL  
Institut National de Recherche  
Pédagogique, France

*Sociologie, politique et critique en éducation*  
numéro spécial de la *Revue de l'Institut de Sociologie*  
de l'Université Libre de Bruxelles, 2001, 1-4, 291 pages

---

Le numéro spécial de la *Revue de l'Institut de Sociologie de l'ULB*, préparé par Anne Van Haecht regroupe une série de communications de haut niveau faites à l'occasion de deux journées d'études organisées en mai 2002 à l'Université Libre de Bruxelles sous l'égide d'Anne Van Haecht et de l'Institut National de Recherche Pédagogique (France). Le but de ces journées était d'établir une sorte de bilan prospectif de la recherche en sociologie de l'éducation au cours des dix dernières années mais dans une perspective critique fondée sur un rapprochement entre sociologie des systèmes éducatifs et sociologie politique.

S'éloignant d'une sociologie de l'éducation qui poursuivait des objectifs d'analyse tentant d'améliorer le fonctionnement des systèmes scolaires les auteurs des textes rassemblés ici poursuivent une réelle activité critique à partir d'un point de vue extérieur à leur champ qui est celui de la sociologie critique et de l'épistémologie. L'objectif de ces deux journées d'études a été de préciser sur la base de récents travaux quelques voies pour reconstruire un point de vue théorique qui ne vise pas uniquement à comprendre le fonctionnement de l'appareil scolaire mais qui se place résolument du côté d'une sociologie politique.

L'ouvrage regroupe douze communications et se construit autour de quelques grands thèmes. Le premier groupe de présentations rassemble les textes d'Anne Van Haecht, de Jean-Louis Derouet, de Marie-Claude Derouet Besson et de Romuald Normand. Ces auteurs ont tous en commun de présenter un point de vue très critique de la traditionnelle sociologie de l'éducation centrée sur l'amélioration des systèmes scolaires.

Anne Van Haecht par le biais de l'exemple du New Labour anglais dénonce la globalisation dans la mesure où celle-ci

affecte l'école comme institution en mettant en place des dispositifs dérivés de cette globalisation comme le décret de Bologne. Elle pose la question de l'impact de cette société mondiale du savoir et de l'économie sur le champ scolaire.

Jean-Louis Derouet nous rappelle que la démarche critique est indispensable au progrès de la société et qu'elle doit constituer le cœur de la réflexion sociologique comme elle l'a été pour un sociologue tel que Pierre Bourdieu. Il ne faut pas confondre critique et dénonciation écrit Derouet, le programme critique doit s'inscrire dans le cadre d'un relativisme maîtrisé. La critique sociologique ne retrouvera une véritable vitalité que si elle s'appuie sur un projet politique. Pour la sociologie de l'éducation, c'est la nouvelle définition de la démocratisation qui renouvelle le sens du savoir. La nouvelle critique, écrit Derouet, a une durée de vie courte, elle est immédiatement récupérée par la gestion. Inutile de se lamenter, il faut intégrer cette réalité dans le processus créatif de la discipline.

Marie-Claude Derouet-Besson nous invite à nous interroger sur la possibilité de maintenir l'unité du projet sociologique entre les sciences cognitives et les sciences de la gestion. Certes les approches locales ont fait progresser la connaissance des processus fins par lesquels se construisent les inégalités face à l'éducation. Deux tendances se dégagent, l'une qui tend vers le management, c'est-à-dire vers l'étude un peu large des politiques publiques dans une optique d'aide à la décision, l'autre qui se tourne davantage vers les sciences cognitives, vers une orientation plus microsociologique car orientée vers les individus concrets. Une troisième piste pour Marie-Claude Derouet-Besson consiste à reconstituer l'extériorité de la sociologie par la

prise en compte d'un cadre plus large que l'appareil scolaire au sens strict.

Enfin le texte de Romuald Normand nous propose une approche historique et critique du développement de la "school effectiveness", mouvement se voulant en même temps scientifique et politique pour prôner l'efficacité de l'école. Il souligne le passage de la logique d'égalité (égalité des chances) à la logique de l'équité (égalité des acquis minimaux) qui débouche sur une logique d'efficacité. Le développement des indicateurs d'efficacité montre que les responsables de l'école s'appuient désormais fortement sur des comparaisons internationales pour évaluer la performance des systèmes éducatifs. L'OCDE et la Commission européenne sont engagées dans des activités de ce genre à la recherche de critères d'efficacité.

L'objectif final nous dit Romuald Normand est de développer des indicateurs clés permettant un pilotage par l'extérieur des systèmes d'éducation et de formation en Europe.

On peut ajouter à ce premier volet de contributions critiques l'intervention de Claude Javeau sur le "Savant et le Politique revisités". Partant des célèbres conférences de Max Weber sur la morale de la conviction et la morale de la responsabilité, Claude Javeau fait un plaidoyer fort et incisif en faveur de la préservation de la liberté académique du chercheur qui doit pouvoir faire la différence entre compromis et compromission. "En ce qui me concerne, écrit Javeau, je reste convaincu que tout enseignant-chercheur-expert doit s'efforcer de rester avant tout un agent de la démocratie. Il ou elle doit à la fois veiller à ne pas voir la liberté académique mise en danger en raison de la nécessité de contribuer à la récolte de ressources pour son institution et ne pas accepter de recevoir ces ressources de bailleurs de fonds peu fréquentables..." (175).

Le scientifique est un acteur social parmi d'autres. À lui ou elle de trouver en conscience le dosage adéquat entre conviction et responsabilité dans le respect des règles telles que définies par Weber.

Dans un deuxième groupe de contributions est abordée la problématique de l'euro-péanisation de l'enseignement supérieur. Il s'agit des textes de Luc Wilkin et Cindy Feola d'une part, de Soledad Perez et Marie-Anne Broyon d'autre part

Luc Wilkin et Cindy Feola traitent des modes de fonctionnement des universités dans une perspective comparative en s'interrogeant sur la façon dont les facteurs de contextes externes jouent un rôle sur les modes d'organisations internes. À partir d'une enquête empirique fouillée, les auteurs construisent une typologie en quatre modèles des universités européennes. Cette typologie n'est pas mutuellement exclusive comme le soulignent les auteurs. Il y a des universités qui fonctionnent sur plusieurs modèles mais elle a le mérite pour moi de permettre de voir plus clair dans la diversité des systèmes d'organisation du monde universitaire.

Soledad Perez et Marie-Anne Broyon abordent la question du développement de l'enseignement à distance dans la conjoncture de la globalisation économique et de l'essor des technologies de l'information. À partir d'une étude portant sur des universités du Sud comme du Nord qui dispensent un enseignement à distance, les auteurs se posent la question de l'équité, de l'efficacité, de la marchandisation de l'enseignement supérieur. Elles aussi élaborent une typologie des universités à distance qui va des universités à but essentiellement économique, jusqu'aux universités à but social en passant par les universités mitigées. À travers cette enquête c'est tout le problème du jeu de la Banque mondiale et de l'Unesco qui est analysé et la conclusion va dans le sens d'une marchandisation de l'enseignement supérieur.

Le texte de Jean-Émile Charlier est dans la même mouvance. Pour lui, les pays du Sud font désormais l'objet d'expériences formellement assez proches de celles des pays du Nord. La mondialisation a imposé à tous les contextes locaux de participer à une même compétition dont l'enjeu est de capter le plus possible des ressources matérielles, symboliques et culturelles.

L'exemple de la décentralisation des systèmes éducatifs des pays francophones d'Afrique de l'Ouest permet de constater que le mode de gestion fondé sur la décentralisation est appliqué au Sud comme au Nord et que le même modèle se diffuse sans rencontrer de résistances importantes. La décentralisation est considérée a priori comme souhaitable dans tous les contextes et l'analyse de ceux-ci fournit le prétexte à la formulation de propositions qui aboutissent à diminuer la responsabilité directe de l'État dans les systèmes éducatifs.

Le texte de Jean-Émile Charlier nous renvoie à la question centrale de ce volume à savoir comment des influences macrosociales s'incarnent-elles dans les systèmes éducatifs ?

Face à cette question, la sociologie de l'éducation si elle ne devient pas critique est désarmée. Elle se déchire entre une tentation gestionnaire et une tentation séditeuse qui incite à durcir la dénonciation.

On retrouve ce même propos dans le texte de Gilles Ferréol qui synthétise les divers apports des contributions théoriques les plus récentes pour mieux éclairer la brûlante question des changements dans les systèmes éducatifs.

L'ouvrage dont il est question ici comprend également deux contributions intéressantes mais plus marginales par rapport au propos central d'une sociologie critique. En premier lieu il s'agit du texte de Mathias Dewatripont qui fait le lien entre science économique et fondement des politiques publiques en matière d'éducation et ensuite

le texte de Claudette Lafaye qui dans une perspective toute boltanskienne de la justification s'interroge sur les mécanismes de passage de la défense d'intérêts particuliers à leur mise en place politique. Dans l'effervescence de multiples micromobilisations se joue, écrit Claudette Lafaye, une reconfiguration du politique et de l'action publique elle-même.

En conclusion, je dirai que j'ai lu avec beaucoup d'intérêt ce volume, ardu, sur la sociologie critique de l'éducation. Les textes sont tous d'un haut niveau de réflexion et de connaissance du sujet. Il est vrai qu'on a affaire à d'éminents spécialistes du champ. Certains textes sont plus intéressants que d'autres. Je retiens avec Jean-Émile Charlier et Marie-Claude Derouet-Besson l'idée que la sociologie de l'éducation en tant que champ autonome est mise à mal par une tension permanente entre la gestion qui aborde l'école et l'université comme des lieux de management et les sciences cognitives et politiques qui introduisent l'extériorité dans l'analyse des systèmes éducatifs.

Le volume s'adresse à des spécialistes du champ de la sociologie de l'éducation mais il est accessible à tous les sociologues qui de loin ou de près s'intéressent à la question des politiques publiques. On ne peut que féliciter Anne Van Haecht d'avoir rassemblé autant de contributions aussi pointues sur un idéal qui nous tient tous à cœur, celui de l'école démocratique.

Bernadette BAWIN-LEGROS  
Université de Saint-Quentin-en-Yvelines

**ÉLISABETH CHATEL, PAUL CARON, GÉRARD GROSSE, GISÈLE JEAN,  
ADELINE RICHEL, ROBERT SOIN, 2003**

*Apprendre la sociologie au lycée.  
Une évaluation des connaissances des élèves  
en classe de première économique et sociale  
PARIS, INRP*

---

Comment les jeunes apprennent la sociologie au lycée? Dans quelle mesure les notions qui forment le noyau de cette matière sont-elles installées et reconstruites dans la tête des élèves? Et par quelles voies ces derniers entrent-ils dans le raisonnement sociologique? L'équipe de didactique des sciences économiques et sociales de l'Institut National de Recherche Pédagogique (France) a mené, sous la direction d'Élisabeth Chatel, un défi original qui renouvelle l'approche de l'action éducative.

Alors que les méthodes standard d'évaluation didactique dans les services statistiques du ministère testent la "rétention" par les élèves d'un référentiel de compétences en se centrant sur des scores de réussite à des tests fermés de connaissances, le projet d'Élisabeth Chatel vise à cerner la "créativité" dans le raisonnement sociologique des élèves, en leur proposant une sorte de jeu de simulation où ils doivent se mettre dans la peau du pédagogue: configurer un lexique, inventer des scénarios pédagogiques, corriger des exercices. Le défi statistique relevé par l'ouvrage consiste à produire une vue synoptique des productions sémiologiques de ces lycéens, grâce à des outils informatiques sophistiqués de traitement de contenu, faisant émerger par induction des classes lexicales et les mettant en rapport avec des variables passives ou illustratives. L'enjeu est de taille, dans la mesure où l'efficacité pédagogique en sciences sociales repose sur l'articulation problématique entre expérience sociale et connaissance académique: l'essentiel du processus consiste à pouvoir prendre ses distances avec ce que l'on sait déjà, tout en étant

capable de réfléchir sur son propre savoir. Ce qui pourrait définir l'excellence scolaire, dans cette discipline plus que dans toute autre, c'est un travail individuel de "conceptualisation": une élaboration cognitive qui associe une problématisation de l'expérience et un recul réflexif ou critique sur les catégories d'analyse. La saisie de ce processus suppose un accès aux ontologies sémantiques des élèves.

L'ouvrage oppose une première partie (L'enquête) qui formule les résultats transversaux à l'enquête, passée auprès de 701 élèves dans 29 classes de 8 académies, et une seconde partie (Les acquis des élèves et leurs significations: une lecture qualitative) qui reconsidère les écrits des lycéens autour de questions portant sur l'influence du milieu social d'existence de ces jeunes sur leur compréhension de ce qu'est la socialisation. Comment se construit leur appréhension des concepts d'intégration et de valeur en rapport avec leur inscription spatiale et sociale? Quel impact ont certaines productions culturelles telles que la montée des valeurs individualistes ou certains films de fiction (*La vie est un long fleuve tranquille*, *Full Metal Jacket*) dans leurs élaborations narratives?

L'ensemble est une contribution à une sociologie des curricula qui présente deux lignes de force: l'identification des modalités efficaces de la transmission d'un savoir complexe (ici le savoir sociologique); l'identification des catégories majeures qui structurent le raisonnement sociologique des élèves.

L'étude montre l'importance des médiations culturelles dans le processus de diffusion du savoir à l'école. La cognition de l'élève est une cognition sociale

distribuée où trois ressources se distinguent: le programme, les manuels, le cours du professeur. L'insistance mise sur les médiations vise à élucider la relation énigmatique entre les programmes officiels et les acquis des élèves, en appréhendant la construction du savoir comme le fruit d'une dynamique intermédiatique. Le programme encadre les divergences d'interprétation: un facteur important de réussite pédagogique est que l'enseignant se trouve à l'aise dans son interprétation (168), mais il doit cependant stabiliser un savoir partagé ("common knowledge"), ce qu'il tente par une signalisation. À partir d'une statistique sur les fréquences d'emploi non pertinent de vingt concepts du programme, l'étude souligne "l'importance décisive des mots de la seconde colonne [du programme] sur les acquis des élèves" (20). Les manuels, au cœur de l'activité de diffusion scientifique, fournissent quant à eux des exemplifications et des échafaudages cognitifs, pour reprendre le terme de Jérôme Bruner. Malgré leur apparente diversité, ils sont, sur le thème de la socialisation, des instruments d'uniformisation: ils ancrent le cours autour du socle d'un fonctionnalisme parsonien, présenté sous sa version "cosmétique", à travers des vulgates (l'œuvre de Guy Rocher par exemple) qui occupent une très grande place dans les documents. Mais c'est indéniablement sur "l'effet professeur" que l'étude insiste avec le plus de vigueur et d'originalité: l'ancienneté du professeur et sa formation initiale (dans une moindre mesure son grade et son sexe) sont les variables au poids le plus fort pour expliquer la performance des élèves. Ce résultat mérite d'être souligné car il va à l'encontre d'une partie de la littérature. Les constellations sémantiques behavioristes et déterministes, pour traiter la socialisation, sont surtout présentes dans les classes ayant un professeur âgé. Cela est surtout dû à un effet générationnel: les professeurs les plus jeunes sont nettement plus nombreux à avoir eu une formation universitaire en sociologie et il y a parmi eux légèrement plus d'agrégés, ce qui les a

ouverts à l'apport des nouvelles sociologies pour desserrer la contrainte du carcan social, tandis que les plus âgés ont appris cette matière sur le tas et privilégient sans doute l'approche behavioriste en raison de son accessibilité.

Un point remarquable qui ressort de l'ouvrage est l'avancée qu'il permet sur la compréhension des mécanismes d'élaboration cognitive qui interviennent dans la transmission d'un savoir complexe. Les clefs de l'apprentissage d'un savoir complexe tiennent au bon arbitrage entre la transposition didactique qui vise à le rendre enseignable, et la nécessité de ne pas le rendre trop schématique. Mais où placer le curseur pour assurer la félicité de la performance cognitive? Certains éléments issus de l'enquête permettent de faire progresser la compréhension de ces questions. D'une part, l'enquête insiste à de multiples reprises sur un critère de coordination "limitée". Pour qu'une pédagogie soit efficace, il faut exploiter méthodiquement le pluralisme de ressources cognitives: les élèves qui réussissent à l'épreuve doivent ne pas s'effacer devant les maîtres et, pour cela, transcender leur influence, ce qui suppose qu'on leur facilite l'accès à d'autres ressources intellectuelles (78); inversement, si le lien est trop resserré, alors la pédagogie n'est pas efficace, comme dans certains cas explorés, lorsque les textes narratifs des élèves portent explicitement la marque du cours qui leur a été dispensé (90-91) ou bien lorsque l'émotion attachée au visionnement du film, qui tient alors lieu de succédané d'expérience (155-156), bloque l'élaboration d'une pensée personnelle et la prise de distance.

D'autre part, l'enquête met l'accent à plusieurs reprises (32, 58), sur le critère de la "focalisation cognitive". Les très bons élèves (qui obtiennent plus de 13 de moyenne dans la discipline) sont surreprésentés parmi ceux qui se focalisent sur un thème, les bons élèves (plus de 11 de moyenne) sont surreprésentés parmi ceux qui se focalisent sur une problématique. L'analyse insiste ainsi à de multiples

reprises sur l'existence d'un lien entre la qualité de la performance produite par l'élève et, notamment, sa maîtrise du vocabulaire conceptuel et la "focalisation" de celui-ci sur un thème ou une problématique.

La seconde ligne de force de l'ouvrage a trait à la mise en évidence des catégories qui structurent le raisonnement sociologique des élèves. Les principes structurant les performances sociologiques des élèves sont le "miroir réfléchissant" des clivages épistémologiques fondamentaux de la discipline. Ainsi, "de façon très évidente, les élèves sont les réceptacles des différentes façons d'enseigner" (61). L'axe principal de l'analyse factorielle des correspondances des classes lexicales sur le thème de la "socialisation" oppose une approche plutôt "inductiviste" marquée par des textes narratifs et proximité au vécu et une approche plutôt "académique" marquée par des textes en forme de cours et un primat des courants théoriques. Cette opposition réplique à l'identique le principe de division en didactique des sciences sociales qui oppose des manuels qui partent de l'examen de situations sociales singulières et amènent à conceptualiser par distillation du réel et ceux qui partent de l'exposé des clivages théoriques et méthodologiques dans les sciences de la société et proposent une mise en forme systématique. Pour prolonger la thèse de l'ouvrage, on peut même dire que l'opposition réfléchit un clivage épistémologique central pour les sciences sociales, entre une sociologie critique qui opère une rupture avec les prénotions et une sociologie de la critique qui vise à l'explicitation et à la clarification des comptes rendus des acteurs.

Ce deuxième axe nous semble un point plus fragile de l'analyse. Le rôle joué par le milieu culturel d'imprégnation des jeunes peut sembler sous-estimé; l'analyse factorielle montre en effet que l'influence des cours sur le mode de pensée des élèves s'exerce de manière plus forte pour l'explicitation déterministe que pour l'approche interactionniste. Pour rendre compte de ces assimilations différentielles, une prise

en compte des heuristiques de la disponibilité ou de l'accès, dans les termes de Kahneman et Tverski, serait un complément intéressant d'analyse. Ainsi, des "attracteurs cognitifs" pourraient être exhibés, renvoyant à la disponibilité et à l'accès des raisonnements qui les sélectionnent dans les conditions de vie des adolescents.

Plus fondamentalement, en retrouvant les catégories de l'entendement professoral dans les productions sociologiques des élèves, ne prouve-t-on pas un certain manque d'implication personnelle des élèves dans l'exercice? N'en dit-on finalement pas plus sur le dispositif d'observation mis en place, notamment sur sa difficulté à susciter une créativité intellectuelle de l'élève, que sur les résultats de cette observation? En reprenant fidèlement les catégories professorales, les élèves semblent montrer qu'ils ont eu un rapport finalement "scolaire" à l'enquête, marqué par la neutralisation de l'implication personnelle et qu'ils ont traité celle-ci sur le modèle de la "dissertation", épreuve dans laquelle il est implicitement attendu que l'élève soit capable de distanciation par rapport à un texte qu'il écrit, sans s'engager personnellement en tant qu'individu mais uniquement en tant qu'élève? Un tel traitement impersonnel n'est-il pas paradoxalement suscité par la nature de l'épreuve proposée aux élèves, qui les engage à prendre le déguisement de l'enseignant? Manquant d'une véritable "pragmatique" de l'usage qui resitue la réception de l'élève dans le contexte des situations de cours, l'enquête surestime les prédispositions "heuristiques" des élèves au détriment du conformisme routinier mais aussi de l'éristique: les détournements ironiques, les "affronts ambigus", pour reprendre un mot de Evans-Pritchard, l'humour malicieux, ne sont pas pris en juste considération alors que leur présence émaille les écrits. "C'est grâce à l'aide précieuse de Fodel que Sélim réussira à chaparder le scooter de Yacine!" (105): quelle est la part de la moquerie, du pied de nez ironique par rapport aux règles du jeu dans cette reprise person-

nelle du thème de la socialisation différentielle issu du cours ?

Indépendamment de ces nuances, l'enquête fournit un apport sans conteste et pénètre un domaine passionnant et mystérieux, la salle de cours, permettant d'aller

au plus près de là où s'opère l'alchimie de l'élaboration cognitive.

Nicolas AURAY  
École Nationale Supérieure  
des Télécommunications – France

**OLIVIER GALLAND ET BERNARD ROUDET (ÉDS), 2001**  
*Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans,*  
 Paris, L'Harmattan, Collection Débats Jeunesses, 240 pages

Une question ancienne traverse les théories de l'adolescence et de la jeunesse depuis que la sociologie s'est penchée sur ces deux âges de la vie — c'est-à-dire, si l'on prend en compte le cas américain, au moins depuis les années 1940. Qu'est-ce qui fonde la différence entre les jeunes et les adultes ? Cette question partait du postulat que les deux générations se caractérisaient par des cultures irréductibles et qu'un antagonisme des valeurs fondait un phénomène sociologique essentiel : le conflit entre les générations. Il ne s'agit pas ici d'étudier le long parcours qui a conduit les sociologues à découvrir dès les années 1940 l'existence d'une séparation (apartness) entre les générations, à l'exacerber dans les années 1960, lorsqu'ils parlaient volontiers de clivage (generation gap), avant de la désavouer à partir de la seconde moitié des années 1980 au profit d'une conception plus pacifiée du lien intergénérationnel. Il s'agit de souligner en revanche que les indicateurs utilisés pour saisir aussi bien les ressemblances (ou les différences) que les ententes (ou les mésententes) entre les générations ont changé de registre : si l'on faisait naguère référence à la culture juvénile (avec ses approfondissements ultérieurs comme les sous-cultures ou la contre-culture) en négligeant une appréhension plus fine des normes, aspirations et valeurs, on a maintenant tendance à recourir aux études sur les valeurs des jeunes, au risque de laisser cette fois-ci à l'arrière plan la question du code symbolique que ces derniers partagent. L'ouvrage dirigé par Olivier Galland et Bernard Roudet — réunissant parmi les meilleurs spécialistes des enquêtes sur les valeurs : Pierre Bréchon, Yves Lambert, Étienne Schweisguth et Jean-François Tchernia — s'inscrit résolument dans cette deuxième tendance. Il défend la thèse suivante : dans la France

contemporaine, les adultes et les jeunes se ressemblent plus que dans le passé, plusieurs décennies de changements de mœurs ayant conduit les premiers à accepter des valeurs plus permissives et les seconds à renoncer globalement à des valeurs anti-institutionnelles ou contestataires.

On comprend ainsi que l'enquête sur les valeurs des 18-29 ans, à la base de cet ouvrage, ne soit pas la simple transposition de l'inquiétude ancienne des sociologues, confrontés à cette altérité générationnelle qu'est la jeunesse moderne. Son ambition est plus vaste, car elle bénéficie d'un projet intellectuel plus ancien visant à analyser les valeurs partagées par les individus contemporains. Cette inscription dans un corpus établi de travaux fournit au moins trois avantages : s'il n'est pas aisé de parler d'une théorie formalisée des valeurs, il existe néanmoins un consensus sur ce qu'il convient d'appeler ainsi et sur les indicateurs censés les appréhender ; le livre rend compte de l'univers des valeurs des jeunes par comparaison avec les valeurs adultes ; on peut pour la plupart des questions de sondage comparer trois vagues d'enquêtes, réalisées en 1981, 1990 et 1999. Ces deux dernières contextualisations permettent d'analyser d'une part, à une date donnée, différentes strates d'âges et, d'autre part, à un âge donné, différentes générations. Cette double comparaison conduit alors les auteurs à proposer des résultats rassurants : loin des visions alarmistes ou catastrophistes de la jeunesse, ce livre plaide, parfois de façon trop implicite, pour une posture critique à l'égard de la prétendue crise juvénile. En effet, plusieurs indicateurs convergent pour laisser croire que les jeunes se portent plutôt bien. Ainsi, et contrairement à ce que l'on peut entendre dans le débat social, les jeunes ont bien des

valeurs, et qui plus est, ils manifestent surtout une perception positive d'eux-mêmes.

À quoi donc les jeunes sont-ils attachés ? La triade famille, travail, amis et relations se retrouve au sommet de la hiérarchie des préférences exprimées par les jeunes (84 %, 68 % et 61 %), suivie par les loisirs (44 %) et, loin derrière, par la politique et la religion (5 % des préférences pour chaque domaine). Si cette hiérarchie des préférences est restée stable entre 1990 et 1999, l'importance prise par chaque domaine n'est toutefois pas la même, l'amitié connaissant un accroissement des suffrages de 13 points, le travail de 9 points et la famille de 8 points, les écarts relatifs aux trois autres domaines n'étant pas significatifs. Encore plus valorisée que par le passé, la sphère familiale renvoie à une double attente réciproque : non seulement, les jeunes adhèrent à l'injonction d'aimer et de respecter les parents, mais ils attendent en retour de leur part un fort investissement. L'attachement à la famille devenant plus fort chez les jeunes, dans ce domaine le niveau d'attentes des générations s'est rapproché. Ce rapprochement se constate moins dans le domaine du travail. Ce dernier renvoie certes chez les jeunes au domaine de la réalisation personnelle, mais moins que dans le cas des adultes, ce qui probablement explique le fait que les premiers se déclarent moins sensibles que les seconds aux effets subjectifs de sa privation. Quant à la sociabilité amicale, si les amis comptent à tout âge, c'est pendant la jeunesse qu'ils acquièrent une place considérable. Or, cette survalorisation de l'être-ensemble avec ses pairs d'âge est moins liée à un effet de génération qu'à un effet d'âge.

La politique et la religion n'obtiennent pas les préférences des jeunes. Et pourtant, on ne peut pas parler de désaffiliation à l'égard de la chose publique ou du spirituel. Si l'on prend en compte plusieurs paramètres, on ne peut pas conclure que les jeunes sont plus distants aujourd'hui du politique que par le passé. Ainsi, s'ils sont moins politisés qu'autrefois et si leur participation électorale tend à baisser, certaines formes de participation protestataire aug-

mentent — signer une pétition ou participer à une manifestation autorisée, par exemple. Il existe incontestablement "une véritable socialisation à la protestation sociale et à l'expression concrète de son mécontentement" (68). Moins différents qu'on ne le dit des adultes et des personnes âgées à l'égard du politique, les jeunes développent en revanche un rapport moins conformiste à ce domaine, plus critique, peut-être plus instrumental. Quant au religieux, si l'on observe chez les adultes comme chez les jeunes un net recul de ce domaine, cette tendance est moins forte chez les seconds ; leur attitude vis-à-vis de la religion en général est même moins négative qu'elle ne l'était auparavant. Mais le fait le plus marquant dans le domaine religieux est sans doute le grand développement de croyances liées à la vie post mortem (comme le fait de croire à une vie après la mort, à l'enfer, au paradis et à la réincarnation) surtout chez les non-pratiquants et les sans-religion se disant athées convaincus. On assiste à une déconnexion entre ces croyances et la croyance en Dieu, ce qui témoigne de l'affirmation d'une sphère spirituelle en dehors du religieux.

En fin de comptes, l'ensemble des contributions laisse entendre qu'une sociologie des valeurs doit être nécessairement une sociologie historique si l'on souhaite éviter de se fourvoyer sur le sens du changement. Deux exemples saisissants de recompositions méritent d'être cités. Face à l'augmentation des scores relatifs à la confiance dans les institutions, à la demande d'autorité et d'ordre, grande est la tentation d'invoquer un retour de balancier. Ce n'est pas ce que font les auteurs de ce livre, plus portés à estimer qu'au fond il s'agit d'une nouvelle forme de régulation qui voit la revendication de l'exigence des libertés individuelles s'enraciner dans l'adhésion à l'importance du respect réciproque. Dans un autre domaine, l'importance attribuée à la fidélité dans le couple ne représente pas le retour vers la tradition conjugale — le modèle du mariage bourgeois du XIX<sup>e</sup> siècle n'excluant d'ailleurs pas l'infidélité masculine — mais

plutôt l'indicateur d'une plus grande symétrie entre les sexes, d'un partage des territoires conjugaux dont l'amour sexuel et, finalement, de la montée en puissance de l'exigence d'authenticité.

Ce livre présente une multitude de résultats et constitue un intéressant portrait des jeunes contemporains. Sa lecture soulève néanmoins trois grandes questions. Primo: que mesure-t-on, lorsque l'on se réfère aux valeurs? Il faut partir de ce constat: les valeurs ne pouvant pas être observées, il est nécessaire de multiplier les indicateurs censés les approcher et de parier sur la proximité conceptuelle entre ce qui se cache à l'observation et ce qui est observable. Cette démarche est au cœur de tout raisonnement explicatif s'appuyant sur un recueil de données par questionnaires, la multiplication des domaines d'investigation s'inscrivant dans la visée même d'objectivation. Pourtant, lorsque l'on souhaite approcher les valeurs partagées par un groupe social, cette question devient d'autant plus épineuse que celles-ci sont approchées par des indicateurs disparates. On remarque en effet, sous la plume des auteurs, un abondant recours à des concepts qui devraient appartenir au champ sémantique des valeurs, mais qui sont loin d'être synonymes: les attitudes, les opinions, les préférences, les valorisations, les attachements, les appartenances, les croyances, les prises de position, etc. Le lecteur peut alors avoir le sentiment que les auteurs ont examiné des éléments rangés, parfois arbitrairement, sous la catégorie "valeurs". L'hétérogénéité des domaines permettant d'approcher les valeurs ne constituerait pas à la rigueur un problème si les chercheurs faisaient des ponts entre eux. On aurait souhaité qu'on indique, par exemple, comment on passe des préférences aux rapports aux institutions, aux jugements portés sur des normes, etc. Secundo, quelle image de la jeunesse les

enquêtes sur les valeurs renvoient-elles? L'un des paradoxes des enquêtes sur les valeurs est que souvent sont considérées comme des valeurs (ou préférences) des choses qui paraissent déjà socialement classées comme telles (famille, travail, amis, loisirs dans ce livre) ou qui appartiennent traditionnellement à la sphère de la morale et de la citoyenneté (encore, la religion et la politique). Ainsi, comme dans d'autres domaines de la recherche contemporaine dans les sciences sociales, le risque est grand de produire une interaction non maîtrisée entre les savoirs profanes —qui produisent et soutiennent telles ou telles valeurs— et les savoirs savants —qui dans la tentative d'objectiver les valeurs concourent à les reproduire. Tertio, il reste le problème du pouvoir heuristique des valeurs: qu'explique-t-on par les enquêtes sur les valeurs? Peut-on se débarrasser du problème du lien entre les valeurs et l'action si l'on définit et conçoit les premières comme des "repères" qui la fonderaient? Le lecteur peut être d'autant plus étonné par le pari du livre de se consacrer exclusivement à l'étude des valeurs que plusieurs exemples démentent les intentions initiales. Est en effet justement pris en compte l'un des décalages les plus aigus entre les idéaux et les pratiques: l'égalité entre hommes et femmes. Ainsi, le temps ne serait-il pas venu de combiner différents outils de recherche —valeurs et pratiques— et différentes méthodes —questionnaires, observations, monographies— afin de mieux cerner comment il est possible qu'un tel décalage (et bien d'autres) perdure? Si le système normatif se modifie, pourquoi les pratiques semblent-elles souvent aller à l'encontre du changement?

Vincenzo CICHETTI  
CERLIS, Paris 5/CNRS  
Faculté des Sciences Humaines et  
Sociales de la Sorbonne